

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б.Н. ЕЛЬЦИНА
ИНСТИТУТ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

**Преподавательский труд в
современной России:
трансформация содержания и оценки**

Монография

Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2016

УДК 331.101.39:378-051(470.54)
ББК 65.24я73(235.5)-74.480.42(235.5)

П72

*Издание подготовлено при финансовой поддержке Института
государственного управления и предпринимательства Уральского федерального
университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
(грант на издание коллективных монографий 2016 года)*

Рецензенты:

профессор, доктор экономических наук С. И. Сотникова
(заведующий кафедрой экономики труда и управления персоналом
Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ»);
профессор, доктор социологических наук И. М. Фадеева
(Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)

**П72 Преподавательский труд в современной России: трансформация
содержания и оценки:** монография / А. П. Багирова, А. К. Ключев,
О. В. Нотман, О. М. Шубат, Е. Ю. Щербина, А. А. Яшин / под общ. ред.
проф. А. П. Багировой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал.
федерал. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. — 207 с.

ISBN 978-5-7996-1972-5

Монография посвящена анализу важнейших аспектов преподавательского труда: условий его реализации, трансформации содержания и возможностям оценки его результатов. Приводятся результаты теоретических и эмпирических исследований, проведенных на материалах крупнейших российских вузов.

Книга рассчитана на специалистов сферы образования, научно-педагогических работников, аспирантов и магистрантов, исследующих проблемы современного высшего образования. студентов социологических, экономических, управленческих специальностей.

Библиогр.: 129 назв. Табл. 27. Рис. 6. Прил. 3

УДК 331.101.39:378-051(470.54)
ББК 65.24я73(235.5)-74.480.42(235.5)

ISBN 978-5-7996-1972-5

© Уральский федеральный университет, 2016
© Багирова А. П., Ключев А. К., Нотман О. В. и др., 2016

ВВЕДЕНИЕ

На наших глазах институт высшего профессионального образования прошел путь от монопольно-централизованной государственной системы образования советского периода с высоким уровнем регламентации, идеологизации, нацеленности на получение базовых знаний, которых выпускнику вуза должно было хватить для профессиональной карьеры до конца трудоспособного возраста, до реализуемой в настоящее время компетентностной модели образования, ориентированной на формирование у студента компетенций, достаточных для его мобильности и быстрой адаптации в постоянно меняющихся условиях. Этот процесс протекал на фоне постановки совершенно новых задач для системы российского высшего образования в целом – задач, связанных с повышением уровня конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве.

Смена ключевых ориентиров в образовании привела к усложнению содержания преподавательского труда и к изменению его традиционных функций. Сегодня преподавательский труд – это сочетание деятельности по формированию компетенций у студентов, созданию образовательных ресурсов, размещаемых в информационной среде, новых способов коммуникации со студентами, научно-исследовательской работы в русле востребованной в России (а лучше – в мире) научной повестки. Собственно компетенции преподавателя являются одним из факторов успешного формирования человеческого капитала выпускников вуза. Подготовка специалиста высокого класса и высокого уровня мобильности, креативности, адаптивности и информационной грамотности невозможна без преподавателя нового типа, который должен обладать теми же качествами, которые он должен сформировать у обучаемого.

В представленной вниманию читателей коллективной монографии преподавательский труд рассмотрен с самых разных позиций:

- как труд, протекающий в динамично меняющихся условиях внешней

среды;

- как труд, подчиняющийся образовательным политикам и приоритетным направлениям деятельности университетов;
- как труд, направленный прежде всего на формирование компетенций студентов;
- как труд, имеющий свои результаты в различных направлениях деятельности субъекта труда;
- как труд, выступающий объектом мониторинга;
- как труд, выступающий объектом управления.

В первой главе монографии рассмотрены основные тенденции развития высшей школы как глобального, так и национального масштаба, проанализировано их влияние на формы занятости преподавателей, раскрыты запросы на новые компетенции.

Во второй главе проанализированы формы участия преподавателей в академическом управлении, трансформация моделей университетской автономии и ее влияние на содержание преподавательского труда.

В третьей главе описаны существующие подходы к оценке результативности труда, проведен анализ динамики показателей результативности труда преподавателей на примере одного из подразделений Уральского федерального университета.

В четвертой главе раскрыты содержание и специфика преподавательского труда в сфере бизнес-образования. Обосновано, что субъектам труда в этой сфере свойственен «совмещенный» характер трудовой деятельности – сочетание собственно преподавательского и бизнес-опыта. Это, в свою очередь, предопределяет критерии эффективности преподавательского труда в этой сфере и методические особенности его оценки.

В пятой главе предложена и реализована новая методика оценки эффективности преподавательского труда через уровень компетенций студентов на примере крупнейшего российского вуза – Российского государственного профессионально-педагогического университета. Показано, как на основе ре-

зультатов апробации этой методики можно совершенствовать организацию преподавательского труда в университете.

Монография подготовлена авторским коллективом научно-педагогических работников Уральского федерального университета в составе:

Руководитель — Багирова Анна Петровна, доктор экономических наук, профессор (введение, главы 3, 5, заключение);

Клюев Алексей Константинович, кандидат философских наук, доцент (главы 1, 2);

Нотман Ольга Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент (глава 4);

Шубат Оксана Михайловна, кандидат экономических наук, доцент (главы 3, 5);

Щербина Елена Юрьевна, кандидат экономических наук, доцент (глава 5);

Яшин Александр Александрович, кандидат экономических наук, доцент (глава 1).

Издание подготовлено на средства Института государственного управления и предпринимательства УрФУ (грант ИГУП 2016 года на издание коллективных монографий).

1. РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

1.1. Тренды и вызовы высшей школы в России

Образование, как и другие сферы жизни современного общества, находится в состоянии динамичных изменений. В профессиональной среде идет активное обсуждение новых форматов университетов, их миссий и роли в социально-экономическом развитии. На развитие высшей школы оказывает воздействие целый ряд внешних и внутренних факторов, определяющих глубину и масштабы трансформации.

Значительная часть процессов изменений носит глобальный характер, им подвержены все вузы мира. Это обстоятельство формирует пул общих проблем высшей школы, позволяет рассматривать и анализировать преобразования вне национального и территориального контекста, выявлять глобальные тренды развития образования. Меняющиеся глобальные условия создают для системы высшего образования новые возможности и вызовы [95, с. 6].

Формирование экономики знаний и возрастание роли высшей школы в социально-экономическом развитии обуславливает возможность скачкообразного роста в некоторых сферах, создавая, тем самым, неоднородность запроса на компетенции и квалификацию преподавателей высшей школы. Кроме того, это способствует увеличению разрыва в уровне знаний между странами, включая их носителей. Данный тренд является ключевым в формировании роста численности студентов как ведущего фактора мировой системы образования в современных условиях. Исследователи отмечают рост доступности образования и числа студентов во всех странах, включая Китай, Индонезию, Бразилию, где это носит стремительный и бурный характер [23].

Прямыми следствиями массовизации высшего образования являются:

1. Неизбежное снижение качества образования, включая снижение квали-

фикации преподавателей [23, с.16]

Динамика доли выпускников советских школ, поступающих в вузы, приведена на рис. 1 [62].

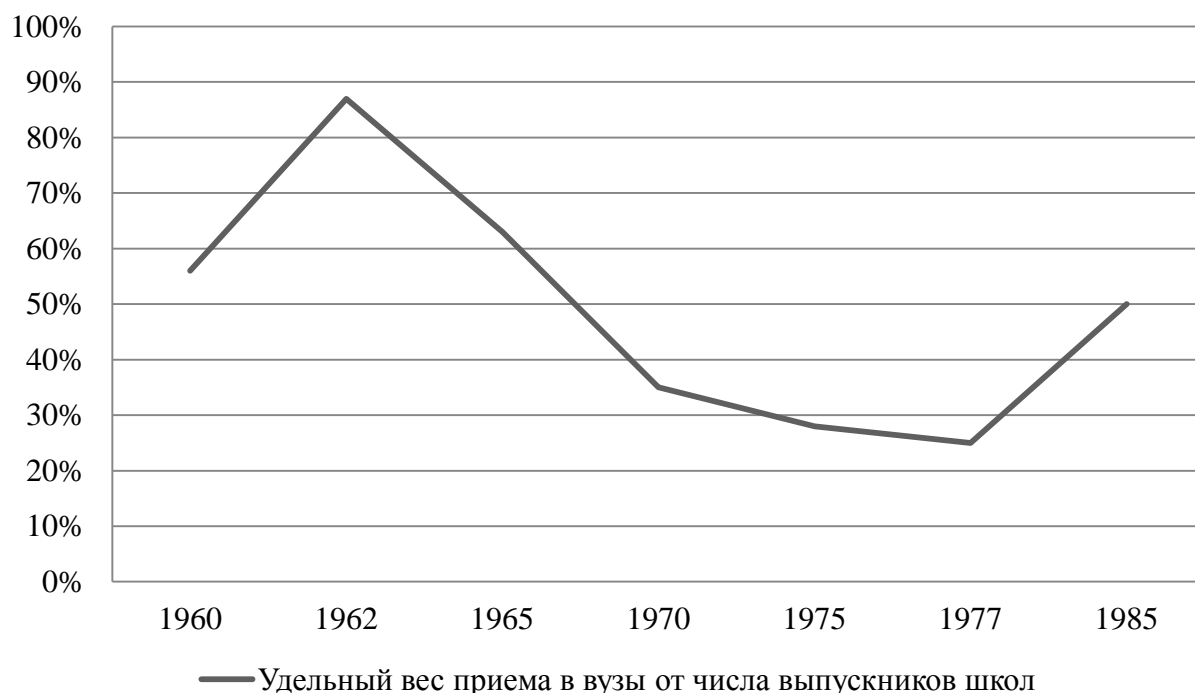


Рис. 1. Удельный вес выпускников школ, поступающих в вузы, % [7]

В приемную кампанию 2016 года 88 % выпускников школ подали документы в высшие учебные заведения. Массовое образование в высшей школе требует значительного увеличения числа преподавателей, своего рода их «массового производства», что неизбежно снижает как качество преподавательского труда, так и его индивидуализацию. Без роста числа преподавателей высшей школы неизбежно увеличение количества студентов, приходящихся на одного преподавателя, что также снижает качество образовательного продукта. Так, в соответствии с Планом мероприятий («дорожной картой») «Изменений в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности образования и науки» [6], численность студентов в расчете на одного преподавателя должна постоянно расти, составив к 2018 году 12 студентов. Сегодня массовое образование перестает выполнять важную функцию социального лифта, оно формирует запрос на упрощенные программы

высшего образования, в которых происходит деформация роли преподавателя [52]. Позиция источника знаний и интеллектуального лидера модифицируется в роли тьютора, консультанта и инструктора.

2. Ухудшение финансирования вузов государством, развитие платного образования.

Эта тенденция привела к формированию ряда моделей финансирования высшего образования в разных странах и создала ряд новых социальных напряжений [117].

Зависимость и частных, и государственных вузов от рыночных факторов формирует целый ряд новых условий преподавательского труда:

- усиление расслоения (в том числе, и по уровню доходов) в профессорско-преподавательской среде как следствие дифференциация вузов на массовые и элитные. Возникающие различия связаны со способностью вузов привлекать ресурсы и формировать программы, принимая, соответственно, более талантливых студентов и преподавателей. Причем, как правило, элитные вузы сосредоточены в Москве и Санкт-Петербурге;

- снижение устойчивой занятости в сфере высшего образования в связи с усилением подверженности высшей школы рыночным катаклизмам и кризисам. Эксперты констатировали, что в период 2007-2008 годов функция общественного спроса на профессиональное образование стала убывающей, и прогнозировали, что финансовый кризис к 2015-2016 гг. создает «точку невозврата» для негосударственных вузов, а в 2017-2018 гг. — для государственного сектора высшего образования [11]. Бюджеты вузов будут сокращаться по всем статьям, включая расходы на заработную плату профессорско-преподавательского состава (ППС) и других сотрудников, произойдет увеличение объёмов нагрузки, повышение интенсивности преподавательского труда, вырастут риски потери работы и снижения занятости в сфере высшего образования. В настоящее время весьма тревожными тенденциями являются сокращение количества нормативных штатных ставок в вузах и, следовательно, увеличение учебной нагрузки в расчете на одного преподавателя.

В некоторых крупных университетах учебная нагрузка уже фактически приравнена к контактной, т.е. не включает, например, работу преподавателя по проверке контрольных и домашних работ студентов;

- революционное развитие информационных технологий обучения, обеспечивающие радикальное облегчение доступа к информации. Современные информационные технологии, являясь катализатором формирования новых коммуникационных преимуществ как для стран и регионов, так и для сферы образования и её субъектов, углубляют разрывы и увеличивают цифровые барьеры между странами и внутри отдельных стран [95]. В полном объеме это утверждение относится к университетам и преподавательским когортам внутри них. Одно из наиболее значимых последствий тренда влияния развития информационных технологий обучения на сферу образования состоит в том, что они создают материальную основу и регулярного обновления знаний, навыков и профессиональных компетенций. Короткий жизненный цикл результатов обучения, обусловленный становлением экономики знаний, формирует запрос к высшей школе на непрерывность образования, обучение на протяжении всей жизни. Таким образом, происходит существенное изменение целевой группы университетов. Теперь она расширяется до значительной части населения страны, занятого в сферах, требующих подготовки по программам высшего образования. Это не может не влиять на содержание преподавательского труда, форматы и технологии деятельности. Вузы и научно-педагогические работники (НПР) должны модернизировать традиционные подходы в организационной и содержательной сфере, обеспечивая потребности в образовании и профильном обучении все более разнообразных категорий населения [95].

Значимым результатом развития электронных ресурсов является снижение в обучении роли запоминания материала наряду с ростом важности аналитических навыков и методологических знаний, необходимых для самостоятельной работы с большими массивами информации, доступной в электронной среде [95]. С другой стороны, в высшем образовании все ярче проявляется

так называемый эффект «цифровой амнезии» (или «эффект Google») – студенты не сильно стремятся запоминать информацию, которую легко можно найти в Интернете, считая Интернет дополнением к своей памяти и интеллекту;

- факторы, формируемые глобализацией рынка труда. Глобальная мобильность преподавателей становится все более устойчивой характеристикой национальных образовательных систем. Следствиями нарастания мобильности преподавателей является:

1. облегчение доступа к опыту, навыкам и знаниям, сформированным в различных образовательных системах разных стран;

2. повышение мобильности профессорско-преподавательского состава, отток лучших кадров и концентрация талантов в наиболее привлекательных по условиям занятости вузах;

3. нарастание важности в общепрофессиональных навыках и способностей к межкультурной коммуникации и диалогу;

4. владение иностранными языками (преимущественно английским, ставшим языком научной и образовательной коммуникации в большинстве образовательных систем мира);

5. возрастание значимости способов капитализации потенциала научно-педагогических работников через различные системы оценки, рейтинги, наукометрические показатели и т.п.

1.2. Изменение условий преподавательского труда в современной высшей школе

Рассмотрим более подробно влияние глобальных трендов на изменения, происходящие в сфере преподавательского труда.

Одной из основных тенденций развития высшего образования в мире является его *массовизация или количественный рост студентов*, выражающиеся в массовом стремлении населения к получению высшего образования. Для

экономически развитых стран эта тенденция дает основание говорить о переходе ко всеобщему высшему образованию. Россия, несмотря на отставание в своем экономическом развитии, по количеству студентов на 10 тысяч жителей входит в группу стран-лидеров, опережая США, Германию и Великобританию [78].

Массовизация как глобальный процесс развития высшей школы ставит перед последней целый ряд проблем, касающихся условий преподавательского труда, в решение которых, в той или иной форме, вовлечен профессорско-преподавательский состав вузов.

1) Новые формы организации учебного процесса, обеспечивающие реализацию расширенного запроса на образование, включая дистанционные формы образования и открытые образовательные ресурсы

Эти формы связаны со следующими направлениями:

- увеличение доли самостоятельной работы студентов, что ведет к необходимости совершенствования методической подготовки и методического обеспечения образовательного процесса, способов контроля самостоятельной работы и организации взаимодействия со студентами в процессе самостоятельного выполнения ими заданий. Это приводит к расширению границ рабочего времени преподавателей, т.к. поддержка самостоятельной работы студентов может не укладываться в рамки рабочего дня. Учитывая тенденцию увеличения учебной нагрузки преподавателей, такой вид работы может превратиться в неоплачиваемый;
- технологизация образовательного процесса, создание образовательного конвейера, действующего в условиях четкой организационной и ресурсной регламентации;
- внедрение независимой оценки знаний на всех этапах обучения и после его завершения.

2) Усиление неоднородности и организационное разнообразие форм вузов

Институциональная сфера развития высшей школы за последние годы характеризуется возможностями разнообразных траекторий развития вуза. Новы-

ми или модернизированными форматами стали такие модели развития, как:

- вузы, развивающие в своей структуре наукоемкие и инновационные производства и технопарки. В различных классификациях вузов такие модели называются предпринимательскими университетами, инновационными, инновационно-предпринимательскими и т.д. [95];

- вузы, имеющие сходство с вертикально интегрированными холдингами по включению в свою структуру подразделений от детского сада до институтов переподготовки и послевузовского образования;

- отраслевые вузы, поддерживающие бизнесы в сфере услуг;
- вузы-интеграторы системы образования на территории;
- вузы-научные учреждения;
- корпоративные университеты.

Множественность моделей развития вузов сегодня ставит преподавателей вузов перед проблемой выбора «своего» университета, наиболее соответствующего личностным стратегиям профессионального развития, социальному опыту, исследовательским и преподавательским компетенциям. Запрос на специфические составляющие человеческого потенциала для разных моделей университетов представлен в табл. 1.

Таблица 1

Запрос вузов разных видов на компетенции ППС

Вид вуза	Особенности позиционирования в научно- образовательном и социокультурном пространстве	Запрос на компетенции ППС
1	2	3
Федеральный университет	Ответственность за поддержку социально-экономического развития микрорегионов страны	Умение работать с ключевыми стейкхолдерами, выявлять их запрос на образовательные, научно-технические услуги и разработки

1	2	3
Национальный исследовательский университет	Развитие конкурентоспособности страны в области исследований и образования по ключевым направлениям деятельности	Способности выполнять исследования мирового уровня и вести опережающую подготовку специалистов по приоритетным направлениям технологического развития
Отраслевой вуз	Поддержка конкурентоспособности конкретной отрасли, обеспечение воспроизводства кадров и внедрения научно-технических разработок	Умение выстраивать отношения с предприятиями отрасли, создавать образовательные программы и разработки, повышающие эффективность функционирования действующих, производить и поддерживающие программы модернизации
Опорный вуз	Обеспечение задач социально-экономического развития региона	Умение сотрудничать с региональным бизнесом и местными сообществами
Вуз массового образования	Повышение качества человеческого потенциала, уровня образованности всех категорий населения	Способность выявлять запросы на обучение разных категорий и разрабатывать обучающие продукты системы непрерывного образования
Корпоративный университет	Поддержка конкурентоспособности конкретного предприятия или компании за счет повышения его кадрового потенциала	Способность выявлять запросы на обучение внутри предприятия или компании

3) Технологическая модернизация преподавательского труда

Важные изменения происходят в технологиях подготовки специалистов с высшим образованием. Ускорение научно-технического прогресса оказывает революционизирующее воздействие на **технологии производства и передачи знаний** и выступает основной предпосылкой необходимости реформирования образования и управления им. Новое информационное общество фор-

мирует свои требования к вузам и как к системам производства и трансляции знания, и как к управленческим системам. Информационное общество часто называют «непрерывно обучающимся обществом», которое предъявляет качественно новые требования к образованию, результатом которого должны стать развитие способностей к освоению, расширению и совершенствованию новых видов деятельности и соответствующих им новых знаний, умений и навыков. В этом контексте в вузах сегодня должны решать два класса задач:

- управление информатизацией образования как управление комплексом мероприятий, связанных с насыщением образовательной системой информационными средствами, технологиями и продукцией;
- информатизация управления вузом как комплекс мер, обеспечивающих повышение эффективности управления вузом на основе использования современных информационных технологий.

Таким образом, адекватный ответ вузов на внешние вызовы сегодня несостоятелен без радикальной перестройки и обновления технологий обучения и систем управления вузом. Модернизация в этой сфере обеспечивает адаптацию вуза к новым экономическим и социальным условиям и должна базироваться на развитии способностей вузов по определению новых стратегических ориентиров развития на перспективу, обусловленных информационными технологиями, новыми компетенциями НПР по применению информационных образовательных технологий и современных технологий управления, повышению инновационного потенциала вуза и др.

Проблемы широкого внедрения и развития информационных систем в вузах связаны с двумя факторами. Первый – необходимость повышения квалификации персонала, привитие современной информационной грамотности и культуры. Второй – достаточно высокая стоимость процесса (оплата услуг внешних компаний-разработчиков и собственных высококвалифицированных ИТ-специалистов). Информационные технологии находятся в процессе непрерывного совершенствования и эта динамика ставит перед образованием

новые задачи и инициирует создание все более совершенных средств, технологий обучения, способствующих их решению. Вузы активно внедряют информационные технологии обучения, технологии дистанционного образования, активные формы обучения и т.д., чтобы обеспечить подготовку «гибких» специалистов, востребованных на динамично меняющемся рынке труда. Технологии обучения, базирующиеся на передаче знаний, постепенно заменяются технологиями формирования набора компетенций у обучающихся, связанных с развитием у них определенных знаний, умений и навыков, востребованных международным рынком труда.

В части развития современных технологий обучения вузы страны решают следующие задачи:

- развитие системы разработки и публикации электронных образовательных ресурсов (элементов учебно-методического обеспечения);
- совершенствование информационной составляющей инновационных форм обучения (использование интернет-технологий, открытие виртуальных читальных залов);
- автоматизация контроля за учебным процессом (формирование расписания, контроль за успеваемостью и посещаемостью, оптимизация документооборота при помощи электронных баз данных, статистическая отчетности).

Целый ряд новых задач университетов связаны с развитием информационных технологий управления и поддержки основных процессов деятельности вузов:

- внедрение системы электронного документооборота и управления, что позволит существенно повысить качество управления организацией за счет оптимизации процессов работы с документами и управления деловыми процессами. Необходимо в конечном счёте стремиться к созданию компьютерно-ориентированной системы управления вузом;
- создание аппаратно-программной IT-платформы, позволяющей развивать информационные ресурсы вуза, обеспечивающие решение исследовательских и инновационных задач;

- интеграция электронных баз данных вуза с базами данных других вузов;
- поиск оптимальных алгоритмов формирования управленческих воздействий, в том числе на основе экспертных систем и т.д.;
- внедрение кампусных информационных продуктов.

Темпы технического прогресса в настоящее время начинают все в большей степени влиять на эффективность системы образования, которая, в свою очередь, не может не меняться, отражая новые требования общества, обусловленные развитием науки и производства.

1.3. Изменение содержания преподавательского труда в российских университетах

Система высшего образования находится под воздействием процессов системной и институциональной динамики, которые диктуют необходимость изменений. Перед вузами встают чрезвычайно сложные задачи – достижение высокой адаптивности к изменениям ситуации и стабильного развития, формирование восприимчивости к внешним запросам, ответственности за конечные результаты своей деятельности, что предполагает, в том числе, изменение не только условий, но и содержания преподавательского труда. Поскольку в центре изменений, меняющих ландшафт высшего образования, оказываются профессионалы, занятые в академической сфере и их деятельность становится объектом воздействия проводимых реформ, то профессорско-преподавательский состав должен рассматриваться как критически важный, стратегический ресурс.

Ключевые процессы модернизации институтов высшей школы и обновления компетенций НПР в условиях современных трендов и вызовов развития представлены в табл. 2.

Таблица 2

Ключевые процессы модернизации институтов высшей школы

Вызовы высшей школе России	Запрос на модернизацию институтов высшей школы	Запрос на обновление компетенций НПР
1	2	3
Коммерциализация высшей школы	Переход от миссии, ограниченной исследованиями и обучением к исследованиям, обучению и передаче знаний, разработок и технологий в реальный сектор экономики	Компетенции НПР как разработчика новых знаний и технологий, исследователя и консультанта
Ответственность высшей школы перед стэйкхолдерами	Переход от стратегических целей, определенных в отношении исследований и обучения к целям, определенным в отношении исследований, обучения, инноваций, общества, ключевых целевых групп	Компетенции НПР в области soft skills
Повышение уровня конкурентоспособности высшей школы	Переход от конкурентоспособности на региональном уровне к уровню федеральному и национальному	Компетенции НПР в сфере владения иностранными языками, академической и исследовательской мобильности
Необходимость перехода к новым, более эффективным, гибким и адаптивным организационным структурам, повышающим конкурентоспособность высшей школы	Переход от линейно-функциональной организационной структуры к структуре с преобладанием гибких инновационно-ориентированных структур на основе концепций адаптивного университета, создания мобильных исследовательских единиц (Organized Research Units - ORU), матричной организации научно-образовательной деятельности	Компетенции НПР в организации проектной деятельности, лидерские компетенции

1	2	3
Необходимость изменения традиционной кафедральной структуры высшей школы	Переход от факультетов и кафедр к Учебно-научно-инновационным комплексам, представляющим собой научно-образовательные институты, центры, филиалы и отделения, в состав которых наряду с образовательными и научными подразделениями (кафедрами, лабораториями) будут входить инновационные и бизнес-структуры	Компетенции НПР в сфере менеджмента инноваций, лидерства, управления проектными командами, проектного менеджмента
Необходимость внедрения инновационных технологий и превращения высшей школы в производителя инноваций	Переход от неразвитой инновационной инфраструктуры к более развитой с наличием собственной опытно-конструкторской и производственной базы, обеспечивающей выпуск малых серий высокотехнологичной продукции; центры трансфера технологий, бизнес-инкубаторы, технопарки инновационный пояс малых предприятий, центры коллективного пользования	Компетенции НПР в сфере менеджмента инноваций, лидерства, управления проектными командами, проектного менеджмента
Необходимость изменения типа организационной культуры	Переход от гибрида семейной и бюрократической типов организационных культур к инновационной культуре	Компетенции НПР в сфере менеджмента инноваций, лидерства, управления проектными командами, проектного менеджмента
Необходимость институционализации связей с ключевыми стейкхолдерами	Переход от слабо институционализированных связей с целевыми группами к связям, носящим устойчивый институциональный и содержательный характер	Компетенции НПР в сфере лидерства, управления проектными командами

1	2	3
Потребность в изменении технологий обучения	Переход от преимущественно традиционных технологий обучения и управления к реализации концепции электронного университета	Компетенции НПП в сфере разработки и управления электронными образовательными продуктами
Учет в образовательной политике приоритетов развития региона и страны	Переход от исторически сложившихся фокусов подготовки специалистов к определенным приоритетам социально-экономического развития страны	Компетенции НПП как аналитика
Формирование образовательных программ в соответствии с запросами внешней среды	Переход от контроля и экспертизы программ обучения, обеспечиваемого внутрисистемными механизмами к осуществляемому привлечением внешних экспертов (работодатели, общественные структуры, международные и российские профессиональные сообщества)	Экспертные компетенции НПП, компетенции в сфере soft skills
Достижение эффективности высшей школы через академическую и научную мобильность	Переход от низкой мобильности преподавателей и студентов с неразвитыми инструментами и механизмами поддержки к высокой мобильности со сложившейся институциональной и ресурсной поддержкой	Языковые компетенции НПП и компетенции в сфере soft skills.
Необходимость реализации междисциплинарных и учебных программ и научных исследований	Переход от междисциплинарности обучения и исследований, обеспечиваемой неформальными контактами ученых и преподавателей к созданию	Компетенции НПП в сфере менеджмента инноваций, лидерства, управления проектными командами, проектного менеджмента.

1	2	3
	механизма формирования сетевых инфраструктур для реализации междисциплинарных НИР и учебных программ	

Рассмотрим актуальные проблемы российской системы высшего образования, меняющие содержание преподавательского труда более подробно.

1) Создание новых образовательных ресурсов и контента, удовлетворяющего специфические запросы разных категорий обучаемых

Большинство федеральных образовательных стандартов в области высшего образования (ФГОС ВО) направлены на формирование только прикладных профессиональных компетенций («жестких навыков» или *hard skills*¹) в областях профессиональной деятельности. Они не отражают сформировавшейся в обществе в целом и в бизнес-сообществе в частности потребности на развитие и формирование у студента универсальных «мягких» навыков (или *soft skills*²), особенно значимых в области управленческой (включая и систему государственного и муниципального управления) и предпринимательской деятельности. Система высшего образования в целом функционирует в условиях усиливающегося разрыва с запросом современных развивающихся экономик на нерутинные навыки (см. рис. 2). Именно предпринимательство как деятельность, построенная на творческих и аналитических началах, в наибольшей степени востребующая именно эти компетенции, находится в наиболее значимом разрыве с образовательным сектором [110].

¹ «Жесткие навыки» (*Hard skills*) - профессиональные, технические навыки, которые легко поддаются наблюдению, измерению и наглядной демонстрации. В предпринимательской деятельности понятие «*hard skills*» соответствует техническим или административным процедурам, которые присутствуют в бизнес-процессах (работа с оборудованием, управление процессами и т.п.).

² «Мягкие навыки» (*Soft skills*) - навыки, проявление которых сложно отследить, проверить и наглядно продемонстрировать. К *soft skills* относятся обучение мотивации, лидерству, менеджменту, работе в команде, управлению временем, проведению презентаций, продажам, личному развитию, предпринимательским навыкам.

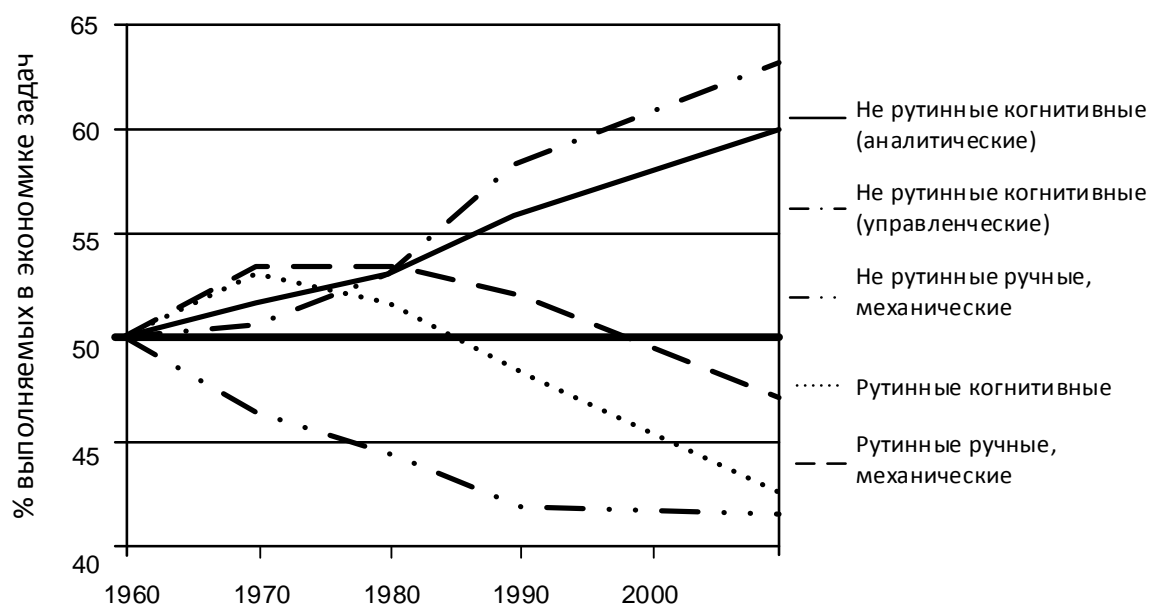


Рис. 2. Спрос на навыки в современной экономике [110]

Безусловно, при создании образовательных продуктов необходимо учитывать специфические запросы разных категорий обучаемых. Для этого следует учитывать, что:

1. Принципиальными особенностями образовательных продуктов (образовательных программ) по всем уровням системы профессионального образования должны являться практикоориентированность, комплексность и направленность на удовлетворение запросов со стороны внешних рынков;

2. Управленческая и предпринимательская деятельность базируется в большей степени на «мягких» навыках. В этой связи, именно они должны являться основой для формирования базовых компетенций студента, осваивающего образовательные программы в сфере высшего образования. Эффективными инструментами формирования базовых общекультурных и профессиональных компетенций выступает система мейджоров¹ и майноров² (см. рис. 3).

¹ Мэйджор (major) – модуль дисциплин в образовательной программе, который обеспечивает реализацию основной образовательной траектории студента в рамках выбранного направления и специализации.

² Майнор (minor) – модуль дисциплин, представляющий дополнительную индивидуальную образовательную траекторию для обучающихся вне подготовки по основному образовательному направлению в рамках образовательной программы. Относится к ее вариативной части и реализуется как выбор обучающихся.

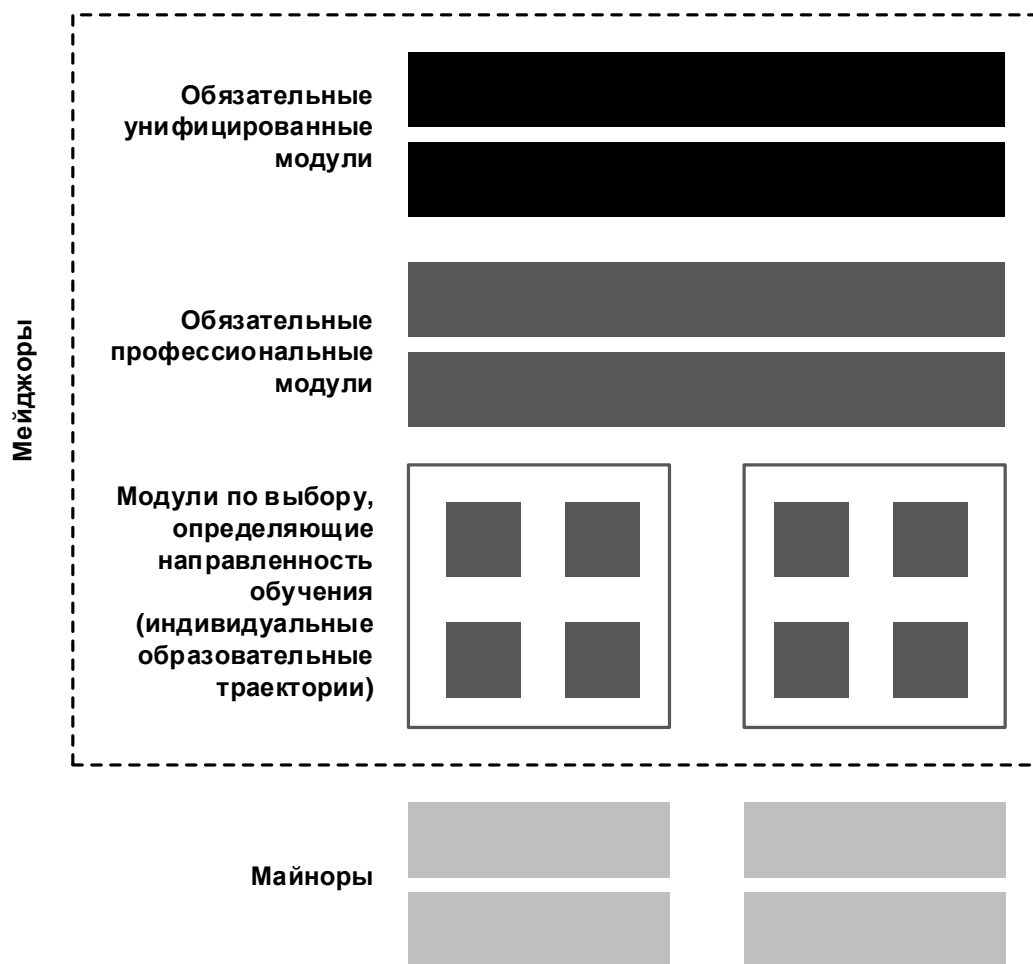


Рис. 3. Структура образовательной программы с использованием мейджоров и майноров

3. Существует две возможности реализации образовательных программ в современном вузе.

Первая из них – для студентов гуманитарных специальностей (включая экономику и управление). Здесь в качестве мейджоров выступают модули, формирующие «мягкие компетенции» (soft skills). Далее, для своей индивидуальной образовательной траектории студент самостоятельно выбирает те модули-майноры, которые формируют его узкопрофессиональные технологические компетенции в избранной области деятельности (например, журналистика, филология, торговое дело, инновационный бизнес, сельское хозяйство (фермерство) и т.п.).

Вторая возможность – для студентов, обучающихся на специальностях естественнонаучной и технической направленности. В этом случае в качестве

мейджоров выступают модули, формирующие «жесткие компетенции» (hard skills) в избранной специальности. Включение в состав образовательных программ майноров в области «мягких навыков» позволяет расширить образовательные возможности для студентов, т. к. приобретение soft skills позволит не только получить универсальные навыки, но и значительно увеличить востребованность специалиста на рынке труда.

Высшее образование в значительной степени должно опираться на формирование «мягких» компетенций, спрос на которые постоянно растет в современной быстроизменяющейся динамичной экономике. Решение этой задачи и коренная модернизация образовательного процесса и технологий является важнейшим условием для развития системы высшего образования в нашей стране.

4. Важным направлением развития системы высшего образования в России является развитие образовательных программ в направлении удаленного и открытого образования. Программы с элементами открытого и удаленного образования отличаются максимальной гибкостью как в построении содержания программ, так и в организации процесса обучения. Это позволяет в наибольшей степени учесть потребности практически всех категорий обучающихся, обеспечивая в том числе и возможности инклюзивного образования.

2) Изменение структуры занятости и нагрузки профессорско-преподавательского состава вузов

На современном этапе развития и реформирования высшего образования в России система управления высшей школой сталкивается со значительным количеством серьезных системных и, порой, трудно разрешимых проблем и вызовов (причем – проблем формальных и технических ничуть не меньше, чем проблем смысловых и структурных).

В первую очередь, претерпевает серьезные изменения структура занятости профессорско-преподавательского состава (ППС) российских вузов. Процесс этих изменений носит медленный, слабовидимый в начале и отнюдь не революционный характер. Отметим, что сами эти изменения носят явно не-

благоприятный для преподавателей характер, т.к. в результате приводят к снижению эффективности как собственно педагогической составляющей их работы, так и научно-исследовательской части труда ППС.

От современного преподавателя высшей школы в России в настоящее время, в свете декларируемой (да и действительно существующей) необходимости повышения конкурентоспособности российских вузов, требуется быть не только эффективным преподавателем, но и эффективным исследователем и создателем конкурентоспособных образовательных продуктов, в том числе и в электронной среде.

Современному эффективному преподавателю высшей школы, кроме выполнения учебной нагрузки, необходимо заниматься научно-исследовательской деятельностью, чтобы всегда иметь актуальную информацию о новейших достижениях в своей области знаний. Кроме того, университетский преподаватель не может не являться активным членом международного профессионального сообщества педагогов и исследователей, он должен поддерживать плодотворные контакты с коллегами. В случае, если преподаватель вовлечен еще и в прикладные разработки, возникает и взаимодействие с потребителями этих научно-прикладных продуктов.

Однако, надо признать, что вышеописанная ситуация является во многом идеальной и в реальной практике работы российских университетов встречается редко. И причина здесь одна – изменение структуры занятости ППС в сторону перегрузки преподавателя учебной и, особенно, аудиторной нагрузкой. В соответствии с пунктом 7.1.2 Приказа Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре», верхний предел учебной нагрузки в вузах устанавливается в размере не более 900 часов за учебный год на одного преподавателя [3, 5, 7]. Ни упомянутый приказ, ни другие нормативные акты не дают никаких указаний о нормах аудиторной

(контактной) и внеаудиторной учебной нагрузки (так называемые «первая половина дня» и «вторая половина дня»). Это дает возможность в административном порядке увеличивать долю контактной нагрузки преподавателей практически до верхней границы учебной нагрузки, т.е. поручать преподавателю все 900 часов читать лекции, проводить семинары, практические занятия и лабораторные работы, принимать зачеты и экзамены.

Это обстоятельство приводит к возникновению и укоренению в практике российских вузов целого ряда проблем, которые заметно снижают качество и уровень образования в российских университетах. Они таковы:

1. Неопределенность нормативной базы в планировании и распределении учебной (и, в особенности, аудиторной нагрузки), приводящая как минимум к ее неравномерному распределению среди профессорско-преподавательского состава. Это может быть связано как со спецификой образовательных программ и планирования учебной нагрузки, так и с чисто административными факторами. Последствия такой неопределенности – это хроническая перегрузка учебными аудиторными часами значительной части преподавателей. Нередки ситуации, когда при нормативной учебной нагрузке в 900 часов в год, три четверти или больше ее (особенно у молодых преподавателей) являются аудиторной. Вследствие этого, преподаватель из создателя и интерпретатора знаний превращается в их простого ретранслятора, в своего рода «обучающую машину», т. е. механически пересказывает содержание учебников и других учебно-методических пособий. В результате этого теряется одна из главных особенностей учебного процесса – его индивидуальный и авторский подход в передаче не информации, но знаний.

2. Последствия, связанные с перегрузкой аудиторной работой преподавателей.

- 2а) Больше части преподавателей попросту некогда проводить научные исследования, принимать участие в грантовой деятельности и международных исследовательских проектах, программах академической мобильности, устанавливать и развивать сотрудничество с реальным сектором экономики.

Часто единственной мотивацией для молодого преподавателя участвовать в грантовых программах, посвященных стажировкам в зарубежных университетах, является возможность освободиться от непомерного бремени аудиторной нагрузки – проявляется своеобразный преподавательский эскапизм, нацеленный на поиск места работы в зарубежном университете с более подходящими условиями педагогического труда.

2б) Из-за высокого уровня учебной нагрузки у преподавателя зачастую просто нет свободного времени, которое он бы мог потратить на творческую работу со своими магистрантами или аспирантами. Поэтому такая работа часто превращается в формальную, имитационную и рутинную в рамках отведенных индивидуальным планом работы часов. Это, в свою очередь, резко снижает качество подготовки кадров высшей квалификации в современных российских университетах.

2в) Для того, чтобы выполнить существенный объем учебной нагрузки, преподаватель часто вынужден брать самые разные учебные курсы, порой и не профильные для него (причем с некоторыми из них преподаватель может быть едва знаком). Это в значительной мере обесценивает само содержание и суть университетского образования, один из смыслов которого состоит в том, что читающий курс преподаватель (доцент или профессор) должен быть реальным, признанным авторитетным специалистом и экспертом в этой области знаний со значительным опытом исследовательской и, что крайне желательно, практической деятельности. Крайне желательно, чтобы преподаватель также являлся и автором учебно-методического обеспечения (в том числе, и в виде электронных образовательных ресурсов) того курса, который он читает – учебные курсы должны быть авторскими.

3. Применение вузами одновременно двух серьезно различающихся между собой методик определения количества штатных ставок профессорско-преподавательского состава: по предельному объему учебной нагрузки, которая, согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601 [3, 5, 7, 9] не может превышать 900 часов за учебный год; по

нормативному количеству студентов на одну ставку ППС. При прочих равных условиях, расчет количества штатных ставок по этим двум методикам зачастую дает серьезное расхождение, которое, в большинстве случаев, трактуется вузом в свою пользу и не в пользу преподавателя, т. е. в сторону увеличения контактной нагрузки.

4. Неопределенность, связанные с практическим отсутствием нормативной базы в области нормирования внеаудиторной учебной нагрузки преподавателей. Зачастую вузы, определяя нормы времени «второй половины дня», трактуют распределение часов внеаудиторной нагрузки достаточно вольно.

5. Недостаточный и, часто, неэффективный контроль выполнения профессорско-преподавательским составом норм времени внеаудиторной (неконтактной) учебной нагрузки со стороны кафедр.

6. Низкая стимулирующая функция системы оплаты труда. Существующая сегодня в большинстве российских вузов система оплаты труда профессорско-преподавательского состава хоть и имеет мотивационную направленность, но стимулирует преподавателей только до определённого момента: пока они не займут желаемую должность, предполагающую максимальную ставку заработной платы. После этого уровень их мотивации резко снижается.

Пример зарубежных университетов демонстрирует нам средний удельный вес учебной нагрузки примерно в 300-350 часов в год при средней доле аудиторной нагрузки в 150-200 часов на преподавателя. При этом, профессорско-преподавательский состав активно занимается исследованиями и участвует в грантовых программах. Как представляется, преподаватель, активно привлекающий грантовые и другие сторонние средства, является для университета более «выгодным» центром формирования доходов, чем преподаватель, который тратит практически все свое время на чтение лекций и проведение семинаров, являясь часто центром формирования затрат [77].

Если обратиться к истории вопроса, можно проследить, что заметное повышение нагрузки в российских вузах началось с переходом нашей системы высшего образования на Болонскую систему в 2003 году, то есть 13 лет назад.

С одной стороны, Болонский процесс предполагает системное изменение самой педагогической деятельности и функции преподавателя от традиционной дидактической (информационно-контролирующей) к организационно-управленческой и консультативно-координирующей. Таким образом, преподаватель из транслятора знаний и контролера за их усвоением должен превращаться в организатора процесса формирования компетенций и консультанта студентов по наиболее эффективному прохождению этого процесса. Следуя этой логике, должна была бы поменяться и сама идеология создания образовательных программ и учебных планов в вузах – и прежде всего в сторону снижения доли аудиторной нагрузки на одного преподавателя с одновременным увеличением доли его внеаудиторной нагрузки, которую необходимо посвятить индивидуальной работе со студентами [60, 77].

На самом же деле, переход российских университетов на принципы Болонской системы привел к возникновению и формированию большого количества разнообразных образовательных программ по одним и тем же направлениям обучения, даже в рамках одного вуза. Такие программы часто отличаются лишь названиями модулей и дисциплин при практически идентичном их содержании. В результате неизбежно происходит генерация значительного количества дополнительной учебной и методической нагрузки.

В последние несколько лет, в силу демографической ситуации в России, количество абитуриентов снижается с каждым годом. Это приводит не только к усиливающейся конкуренции среди университетов за будущих студентов, но и к формированию малокомплектных академических групп. В свою очередь, в таких условиях возникает необходимость планирования значительного количества дополнительной аудиторной и внеаудиторной нагрузки, особенно на первых двух курсах обучения по программам бакалавриата. Вместо этого, в русле установки на «оптимизацию» деятельности высшей школы в России произошло сокращение аудиторных часов в расчете на один курс без заметного увеличения времени, отводимого на контроль самостоятельной работы студентов, на внеаудиторную нагрузку. Как следствие, увеличивается

аудиторная нагрузка преподавателей через увеличение числа читаемых им курсов [21].

Таким образом, вместо преимуществ вступления в Болонский процесс, вместо снижения удельной аудиторной нагрузки, наша система высшего образования получила своеобразный «образовательный конвейер», работа на котором тяжела для преподавателя и морально, и физически. В этих условиях вопрос обоснованного распределения учебной и, в особенности, аудиторной нагрузки приобретает особую остроту.

Безусловно, деятельность преподавателя высшей школы, как и любая профессиональная деятельность должна нормироваться и эти нормы должны использоваться не только для контроля эффективности преподавательского труда, но и для расчета вознаграждения педагога.

В течение 2016 г. нами был проведен анализ нормативной базы в области нормирования педагогической нагрузки на федеральном уровне и локальных нормативных актов ведущих российских университетов: Московский государственный университет, Санкт-Петербургский университет, Уральский федеральный университет, Университет ИТМО (г. Санкт-Петербург), НИУ «Высшая школа экономики».

Известно, что нормативными документами [3, 6, 7, 9] устанавливается продолжительность рабочего времени преподавателя в 36 часов в неделю, а общий годовой объем рабочего времени ППС составляет 1524 часа. В соответствии с Письмом Минобрнауки РФ от 26 июня 2003 г. № 4-55-784 ин/15 и приложением «Примерные нормы времени для расчета объема учебной работы и основные виды учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом в образовательных учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования», нагрузка преподавателя должен включать в себя следующие виды работ [9]:

1. Учебная работа (чтение лекций, проведение практических занятий, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, приём

зачётов и экзаменов, проведение аудиторных контрольных работ, консультаций и др.);

2. Нагрузка в рамках «второй половины дня (учебно-методическая работа, организационно-методическая работа, научно-исследовательская работа, воспитательная работа и повышение квалификации).

Размер учебной нагрузки для профессорско-преподавательского состава регламентируется коллективным договором трудового коллектива вуза с ректором и дифференцируется по категориям профессорско-преподавательского состава с учётом требований законодательства. Нормы времени для каждого вида учебной работы устанавливаются вузом также самостоятельно на основе определяемых в законодательстве примерных норм [9].

Объём нагрузки «второй половины дня» определяется как разница между общей продолжительностью рабочего времени преподавателя и его учебной нагрузкой. Её конкретный общий и в разрезе видов работ размер в российском законодательстве не закреплён, а планируется на кафедре в зависимости от целей и задач, которые ставит перед коллективом кафедры руководство вуза. Как показывает практика, преподаватели вузов включают в свой учебный план отдельные виды работ, относящиеся ко «второй половине дня», по согласованию с заведующим кафедрой. Однако, определить, выполнил ли каждый конкретный преподаватель весь объём годовой нагрузки «второй половины дня» в академических часах, не представляется возможным, т.к. не установлены нормы времени на отдельные виды её работ.

Для того, чтобы можно было проконтролировать степень выполнения преподавателем нагрузки в рамках «второй половины дня», все виды работ, относящиеся к ней, должны быть оценены в академических часах, исходя из длительности и степени сложности их выполнения. Также должно определяться соотношение аудиторной (и, вообще, контактной) нагрузки и внеаудиторной учебной нагрузки преподавателя.

Для проведения такой работы в Институте государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета в марте 2015 г.

была создана экспертная группа, которая провела аналитическую работу по оценке и распределению трудозатрат по видам работ и категориям преподавателей. Были определены нормативы времени на выполнение профессорско-преподавательским составом вуза основных видов работ в рамках «первой» и «второй половины дня». При этом учитывались квалификационные требования к должностям и категориям профессорско-преподавательского состава вуза. Конкретный вид нагрузки каждого преподавателя должен состоять из видов работ, которые соответствуют задачам, стоящим перед ним, кафедрой и вузом как на текущий год, так и на перспективу. План нагрузки «второй половины дня» должен согласовываться и утверждаться заведующим кафедрой в начале каждого учебного года.

При формировании нагрузки штатного преподавателя кафедры на учебный год должны учитываться следующие предельные нормативы:

1. Учебная работа не может быть более 900 часов от общего объёма работы (годового объёма рабочего времени);
2. Учебно-методическая работа не может быть более 50 % и менее 10 % от общего объёма работы;
3. Научно-исследовательская работа не может быть более 50 % и менее 10 % от общего объёма работы;
4. Организационно-методическая работа не может быть более 25 % и менее 5 % от общего объёма работы;
5. Воспитательная работа не может быть более 15 % и менее 5 % от общего объёма работы.

Первичными документами для расчёта объёма учебной работы профессорско-преподавательского состава университета являются действующие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования; письмо Министерства образования РФ № 14-55-784 ин/15 от 26.06.2003; учебные планы по специальностям, направлениям и профилям обучения; рабочие учебные планы групп, утвержденные в установленном порядке; заявки на выполнение учебной нагрузки; «Нормы времени для расчёта

объема учебной работы, планирования основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом университета», утверждённые приказом ректора университета № 495/03 от 30.06.2015 г.

Объем учебной работы для каждого преподавателя определяется в зависимости от его квалификации и профиля кафедры. Планирование работы ППС осуществляется в зависимости от занимаемой должности (см. табл. 3)

Таблица 3

Рекомендуемый годовой объем учебной нагрузки по категориям
профессорско-преподавательского состава

Должность	Количество часов на ставку		
	1	0,5	0,25
Директор института	400	200	100
Директор департамента	600	300	150
Ответственный секретарь приемной комиссии института	600	300	150
Заведующий кафедрой (доктор наук) При количестве преподавателей и сотрудников 30 и более	550	225	115
При количестве преподавателей и сотрудников от 20 до 29	600	300	150
При количестве преподавателей и сотрудников менее 20	650	325	165
Заведующий кафедрой (кандидат наук) При количестве преподавателей и сотрудников 30 и более	600	300	150
При количестве преподавателей и сотрудников от 20 до 29	650	325	165
При количестве преподавателей и сотрудников менее 20	700	350	175
Профессор (доктор наук)	650	325	165
Профессор (кандидат наук)	750	375	190
Доцент (кандидат наук)	800	400	200
Доцент	830	415	210
Старший преподаватель (кандидат наук)	850	425	215
Старший преподаватель	880	440	220
Ассистент (кандидат наук)	890	445	225
Ассистент	900	450	225

Основными документами, определяющим объем и виды работ каждого преподавателя, является учебное поручение и индивидуальный план. Индивидуальный план составляется на текущий учебный год, в него вносятся планируемая учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская и организационно-воспитательная работа, повышение квалификации, а также другие виды работ в соответствии с «Нормами времени для расчёта объема учебной работы, планирования основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом университета» [8].

При составлении индивидуального плана работы преподавателя должны учитываться объем, виды и формы учебной работы кафедры, контингент учащихся и формы обучения (дневная, вечерняя, заочная), необходимость участия преподавателя в учебно-методической, научно-исследовательской, организационно-методической, воспитательной и других видах педагогической деятельности, индивидуальные пожелания преподавателя с целью наиболее эффективного использования его опыта, знаний и наклонностей.

Учебная нагрузка преподавателя планируется заведующим кафедрой и оформляется в соответствующем разделе индивидуального плана преподавателя. Планирование внеучебной нагрузки осуществляется самим преподавателем по согласованию с заведующим кафедрой и оформляется в соответствующем разделе индивидуального плана преподавателя. При этом преподаватель обязан предусмотреть деятельность по каждому виду внеучебной работы.

Чтение лекций, являющееся наиболее сложной, трудоемкой и ответственной работой, равно как и руководство дипломным и курсовым проектированием, а также руководство курсовыми работами преимущественно должно осуществляться профессорами и доцентами. В отдельных случаях, по решению кафедры (оформленное протоколом заседания кафедры), чтение лекций, руководство дипломным и курсовым проектированием, а также руководство курсовыми работами, может поручаться старшим преподавателям и асси-

стентам, имеющим ученую степень, при этом кафедрой должен быть определен куратор из числа доцентов или профессоров, под методическим руководством которого будет читаться данный курс. Также, в отдельных исключительных случаях, по решению кафедры (оформленному протоколом заседания кафедры), чтение лекций, руководство дипломным и курсовым проектированием, а также руководство курсовыми работами, может поручаться старшим преподавателям и ассистентам, работающим над кандидатскими диссертациями, при условии прохождения регулярной аттестации в аттестационной комиссии ИГУП.

Заведующий кафедрой распределяет учебную нагрузку в пределах расчетной учебной нагрузки по кафедре с учётом рекомендуемого объёма аудиторной работы ППС (табл. 4).

Таблица 4

Минимальный объём аудиторной работы ППС на одну ставку

Должность	Аудиторная работа, в час.
Директор института	200
Директор департамента	300
Ответственный секретарь приемной комиссии института	300
Заведующий кафедрой	не менее 300
Профессор	не менее 300
Доцент	не менее 400
Старший преподаватель	не менее 450
Ассистент	не менее 550

Планирование объёма аудиторной работы ниже минимальной допускается в исключительных случаях и, как правило, уменьшение объёма аудиторной работы допускается для ППС, выполняющего поручения, связанные с учебно-методической, научно-методической и научно-исследовательской работами, имеющими приоритетное значение для кафедры, что отражается в индивидуальном плане преподавателя. Научно-методическая и научно-исследовательская работа должна подтверждаться, например, выигранными

грантами на исследования, публикациями, проиндексированными в базах международного научного цитирования Web of Science и Scopus.

Учебная нагрузка планируется и учитывается в соответствии с теми видами работ, на которые установлены нормативы времени. Не допускается записывать в индивидуальные планы преподавателей видов учебной работы, не предусмотренных нормами.

В табл. 5 приведено соответствие должностей ППС и тех видов нагрузки, которые они могут выполнять.

Таблица 5

Виды учебной нагрузки (устанавливаются в соответствии с занимаемой должностью, ученой степенью и званием)

Виды учебной нагрузки	Должность ППС	Примечание
1	2	3
Лекция*	Профессор, доцент, старший преподаватель (кандидат наук)	Обязательно наличие ученой степени
Дисциплины и курсы по выбору*	Профессор, доцент, старший преподаватель, старший преподаватель (кандидат наук)	Обязательно наличие ученой степени
Семинар	Профессор, доцент, старший преподаватель, ассистент	
Лабораторная работа	Доцент, старший преподаватель, ассистент	
Практическое занятие	Профессор, доцент, старший преподаватель, ассистент	
Консультирование	Профессор, доцент, старший преподаватель, ассистент	
Руководство курсовой работой (проектом)	Профессор, доцент, старший преподаватель, ассистент (кандидат наук)	
Руководство дипломными работами специалиста	Профессор, доцент, старший преподаватель (кандидат наук)	Обязательно наличие ученой степени
Руководство выпускными квалификационными работами бакалавра	Профессор, доцент, старший преподаватель (кандидат наук)	Обязательно наличие ученой степени

1	2	3
Руководство магистрантами и магистерскими диссертациями	Профессор, доцент, старший преподаватель (кандидат наук)	Обязательно наличие ученой степени
Рецензирование ВКР бакалавра	Профессор, доцент, старший преподаватель	
Рецензирование магистерских диссертаций	Профессор, доцент, старший преподаватель (кандидат наук)	Обязательно наличие ученой степени
Прием зачетов	Профессор, доцент, старший преподаватель, ассистент	
Прием экзаменов	Профессор, доцент, старший преподаватель	
Прием государственных экзаменов	Профессор, доцент	Обязательно наличие ученой степени
Защита ВКР бакалавра	Профессор, доцент	Обязательно наличие ученой степени
Защита дипломных работ специалиста	Профессор, доцент	Обязательно наличие ученой степени
Защита магистерских диссертаций	Профессор, доцент	Обязательно наличие ученой степени
Руководство производственной практикой	Доцент, старший преподаватель, ассистент	для магистрантов - профессор, доцент, ст. преподаватель
Руководство учебной практикой	Доцент, старший преподаватель, ассистент	
Руководство аспирантами	Профессор, доцент	Обязательно наличие ученой степени, ученого звания
Руководство докторантами	Профессор	Доктор наук
Руководство соискателями	Профессор, доцент	Обязательно наличие ученой степени, ученого звания
Прием вступительных и кандидатских экзаменов в аспирантуру	Профессор, доцент	Обязательно наличие ученой степени

1	2
Мастер-класс	лекция (консультирование) приглашенного высококвалифицированного зарубежного или отечественного ученого (либо практика в данной области)

Примечания:

* Чтение лекций и курсов по выбору должно поручаться профессорам и доцентам. Лекционная нагрузка и курсы по выбору может планироваться в порядке исключения ассистентам, имеющим ученую степень.

В порядке исключения кафедра может поручить чтение лекций и курсов по выбору ассистентам без степени, соблюдая рекомендуемый порядок:

- ассистент читает пробную лекцию с предоставлением конспекта лекции на кафедру;
- кафедра закрепляет за ассистентом ведущего профессора или доцента для осуществления методического руководства;
- на заседаниях кафедры детально анализируется качество пробных лекций, конспектов и даются соответствующие рекомендации;
- кандидатуры ассистентов рассматриваются и впоследствии утверждаются на Учебно-методическом совете ИГУП.

Таким образом, вышеизложенные рекомендации по планированию учебной и внеучебной нагрузки профессорско-преподавательского состава позволяют упорядочить процедуру распределения нагрузки, сделать ее понятной и прозрачной и, что самое важное, равномернее распределять учебную (и, особенно, аудиторную) нагрузку между преподавателями. Такой подход, в свою очередь, позволяет:

1. Повысить качество собственно преподавательской деятельности, сделать ее более творческой за счет того, что при более равномерном распределении аудиторной нагрузки у преподавателя остается больше времени на повышение своего профессионального уровня и качества оказываемой образовательной услуги;
2. Снизить неопределенность в планировании нагрузки преподавателей за счет унификации подходов и внедрения единой процедуры и подходов;

3. Обеспечить преподавателям возможность вести курсы, соответствующие их профессиональным наклонностям и квалификации;

4. Повысить мотивационную составляющую работы преподавателя в силу более сбалансированной доли внеучебной нагрузки на одну оплачиваемую ставку.

Безусловно, работа по совершенствованию системы нормирования нагрузки преподавателя должна быть продолжена. И идеальным результатом здесь видится такая система, которая бы обеспечивала, с одной стороны, справедливое с точки зрения трудовых затрат распределение всех видов учебной и внеучебной нагрузки, с другой – высокий уровень мотивации преподавателя к совершенствованию своих профессиональных навыков и, безусловно, адекватное затратам творческого труда преподавателя вознаграждение.

3) Вопросы доступности высшего образования и обеспечения равенства образовательных возможностей для разных категорий студентов

Системы высшего образования, безусловно, должны гарантировать и обеспечивать равенство образовательных возможностей для всех категорий абитуриентов и студентов. Справедливость системы образования – это равные условия в приобретении компетенций, делающих выпускника конкурентоспособным на рынке труда вне зависимости от его социальных, экономических и психофизических особенностей. Таким образом, национальная система образования должна гарантировать равные: 1) доступ к образованию (в том числе к высшему); 2) процесс образовательной деятельности; 3) результаты образования. Вывод очевиден – при равном доступе к высшему образованию эффективность его результатов для конкретного студента (выпускника) должна определяться только его личностными качествами (уровнем способностей) и теми усилиями, которые он направляет на приобретение общекультурных и профессиональных компетенций.

Вместе с тем, существуют серьезные труднопреодолимые ограничения, позволяющие говорить о том, что доступ к системе высшего образования существенно затруднен для некоторых категорий населения, причем не только

молодежи. На наш взгляд, существование входных барьеров (кроме возраста и уровня знаний) в систему высшего образования необходимо признать очевидным фактом. Для того, чтобы сделать эти барьеры более проходимыми, чтобы обеспечить более высокий уровень равного доступа к системе высшего образования, необходимо как минимум учесть целый ряд серьезных обстоятельств, мешающих решению проблемы доступности высшего образования [59]:

1. Социально-экономическое положение семей абитуриентов во многом определяет их стремление к получению высшего образования. Как правило, из семей с низким профессиональным статусом и уровнем образования родителей в высшую школу рекрутируется незначительное количество абитуриентов;

2. Как правило, среди потенциальных абитуриентов, не имеющих формального подтверждения квалификации, необходимой для поступления в университет (документ об окончании средней школы), преобладают выходцы из семей с низким уровнем дохода и низким уровнем образования родителей;

3. Выпускники средних школ – выходцы из семей с низким уровнем дохода и низким уровнем образования родителей, как правило, поступают в высшие учебные заведения низкого статуса;

4. Хотя за последние два десятилетия среди студентов и абитуриентов в сфере высшего образования наблюдается относительное гендерное равенство, на программах подготовки кадров высшей квалификации все еще преобладают мужчины. Вовлеченность женщин в программы высшего образования всех уровней в сфере технологий и инженерного дела остается низкой и излишне высокой в области педагогики;

5. Студенты с ограниченными физическими возможностями все еще ограниченно представлены в системе высшего образования. Это объясняется отсутствием дружелюбной для инвалидов среды высшего образования (прежде всего инфраструктуры – приспособленных помещений, оборудования, медицинского сопровождения).

Также существует, как минимум, две проблемы, серьезно ограничиваю-

щие доступ к высшему образованию, которые для пользователя носят объективный внешний характер и вряд ли преодолимы. Это:

1. Достаточно высокая (особенно в ситуации кризисной экономики с общим снижением уровня доходов) плата за обучение на программах высшего образования. Особенно, учитывая тот факт, что количество бюджетных мест в российских вузах год от года сокращается.

2. Географический фактор. Университеты, обеспечивающие формирование образовательного продукта высокого качества, расположены в нескольких крупных городах-миллионниках. Это, в первую очередь, Москва и Санкт-Петербург. Также можно назвать Екатеринбург, Томск, Новосибирск как крупные университетские центры. Часто для абитуриентов из отдаленных регионов Сибири и Дальнего Востока оплата проезда и расходов, связанных с проживанием в этих городах, является тяжелым бременем или вовсе невозможна, не говоря уже о плате за обучение.

4) глобализация образования как фактор трансформации труда преподавателей и формирования университетами новых образовательных стратегий и политик

Другой важной тенденцией развития высшей школы в мире является *глобализация образования*, связанная с возрастающей значимостью знания как движущей силы экономического роста, информационной и коммуникационной революциями, формированием глобального рынка труда и другими социальными трансформациями. Образование становится ключевым фактором формирования конкурентных преимуществ страны в современных условиях. Среди основных причин активизации процессов глобализации в высшем образовании на современном этапе можно выделить:

- создание международного рынка труда и возрастания роли университетов в формировании глобальной конкурентоспособности бизнесов и отдельных стран;
- активность ряда стран по диверсификации своих экономик, в том числе и через развитие сферы образования и образовательных услуг на междуна-

родных рынках, рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение;

- развитие международного разделения труда в образовании и исследованиях за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями;

- повышение роли университетов в развитии региональных экономик и социумов.

Вовлеченность университетов в повышение глобальной конкурентоспособности бизнесов и отдельных стран формирует свои потребности в области поиска новых решений в осуществлении таких видов деятельности, как:

- мобильность студентов и преподавателей, интернационализация учебных планов, транснациональное образования, создание совместных программ;

- ориентированность на сигналы рынка и внедрение системного подхода к ориентации на потребителей. Университеты вынуждены осваивать новые формы рыночной деятельности, переходить к управлению, основанному на фактах и данных, заниматься сбором информации о существующих потребностях и ожиданиях потребителей различных групп, прогнозированию тенденций их развития;

- активизация взаимодействия высшей школы с реальным сектором экономики. Превращение университетов в субъекты глобальных рыночных отношений ведет к расширению спектра услуг, предоставляемых высшим образованием потребителям;

- формирование новых образовательных программ (особенно, в области подготовки кадров высшей квалификации) под требования корпоративного заказчика (своего рода корпоративных образовательных программ);

- реализация университетами роли исследовательских и консалтинговых центров для выполнения заказов со стороны корпоративного сектора.

Продвижение научной продукции и образовательных услуг на глобальных рынках связано с развитием в университетах новых практик деятельности и

компетенций, направленных на:

- расширение образовательного бизнеса в наднациональном масштабе, выход за пределы традиционных региональных и страновых рынков;
- расширенную интернационализацию университетов как в образовательных программах, так и в научно-исследовательской деятельности;
- развитие новых форматов реализации образовательных программ с использованием инструментов открытого образования, дистанционных технологий и сетевого образования;
- развитие международного разделения труда в образовании и исследованиях.

Национальные образовательные системы демонстрируют развитие двух тенденций: формирование специализации на определенных научно-образовательных продуктах (медицина, инженерные науки, информационные технологии и т.п.) и стремление к международной интеграции национальных систем высшего образования. Расширение интеграционных процессов позволяет наращивать учебный и научный потенциал и расширять возможности вузов по оказанию образовательных, научных и иных услуг.

Новым трендом социально-экономического развития становится повышение роли университетов в развитии региональных экономик и социумов. На университеты государством возлагается социальная ответственность за свой регион и стимулируется активное взаимодействие с местными властями, общественными организациями и промышленностью. Укрепление позиции университетов в региональном социальном и экономическом развитии обусловлено следующими факторами:

- Превращение университетов в крупнейших работодателей и структуры, обеспечивающие занятость молодежи в период обучения в регионах. Фактически за последние десятилетия произошло трехкратное увеличение численности контингента студентов и полуторакратное увеличение численности занятых в высшей школе;
- Превращение университетов в ведущие центры технологического раз-

вития промышленности региона через трансфер технологий (технопарки, инкубаторы, консультационная деятельность), обусловленное, в том числе, и практически полной ликвидацией инфраструктуры отраслевой науки. Во многих регионах вузы являются единственными научными учреждениями, способными быть источниками инноваций;

- Потребности экономического роста страны и обусловленный этим новый запрос на профессиональное образование, переподготовку и повышение квалификации не могут быть обеспечены без участия в них вузов как ключевых элементов системы профессионального образования;

- Университеты стали полнее ощущать свою ответственность за культурное развитие региона как в связи с деградацией традиционных институтов культуры, так и в контексте появления новых культурных запросов, идущих от молодежи.

В этих условиях вузы должны по-новому выстраивать связи со своими стейкхолдерами и потребителями и управлять этими отношениями. Разнообразие стейкхолдеров и потребителей, в качестве которых выступают государство в лице Министерства науки и образования РФ, работодатели (предприятия и организации, принимающие на работу выпускников), студенты и их семьи, общество в целом и другие заинтересованные стороны, требует понимания их текущих и будущих потребностей, выполнения их требований, соответствия ожиданиям.

Согласно классификации Е. А. Князева, высшие учебные заведения могут оказывать потребителям следующие виды услуг:

1. *Образовательные услуги* (широкий спектр образовательных программ, открытие новых специальностей, развитие дистанционного обучения, непрерывное образование, курсы повышения квалификации и т.д.);

2. *Научно-производственные услуги* (трансфер технологий, прикладные исследования, решение актуальных технических и технологических проблем, популяризация результатов научных исследований);

3. *Консультационные услуги* – вузы становятся центрами академической

экспертизы различных программ развития и инновационных проектов, способствуют повышению качества бизнес-проектов;

4. *Информационные услуги* (действие многочисленных Интернет-центров широкого доступа, развитие локальных и корпоративных сетей). Проводимая ими популяризация результатов научных исследований и образовательных программ способствует повышению авторитета образования и знания в целом, приобщению общества к новым информационным технологиям;

5. *Услуги по расширению международного сотрудничества* (интеграция в мировую систему образования, расширение обменов с зарубежными партнерами по разным направлениям и международным научным образовательным программам, расширение экспорта образовательных услуг российских вузов за счет активизации информационно-рекламной деятельности с использованием современных информационных систем, Болонский процесс);

6. *Социально-культурные услуги* – гуманитаризация науки и образования и гуманизация российского общества и др.

Особенно значимые изменения новой роли и функции университетов в социально-экономическом развитии как на макро-, так и на микроуровнях происходят в сфере инновационной деятельности вузов. Современные университеты все чаще сами становятся участниками рынков высокотехнологичной и наукоемкой продукции. В этой связи, коллективы научно-педагогических работников университетов должны наращивать свои компетенции в области решения следующих задач:

- Постановка и развитие процессов коммерциализации научных разработок. Вузы недостаточно эффективны во взаимодействии с частным бизнесом, который редко обращается с заказами на научные разработки к образовательным учреждениям. Основными заказчиками являются традиционные партнеры и государство. Несмотря на то, что вузовская наука характеризуется высоким научным и инновационным потенциалом, доля НИОКР, проводимой в университетах по заказам крупных компаний, несопоставимо ниже объемов финансирования отраслевых НИИ. Вузам необходима эффективная структура

коммерциализации высокотехнологичных продуктов, системная организация и активизация работы по маркетингу и патентованию разработок. Необходимо обеспечить дальнейшее развитие внедренческого направления деятельности новых и уже имеющихся исследовательских структур;

- Внедрение механизмов проектно-целевого финансирования вузовской науки на конкурсной основе;
- Формирование совместной инновационной и исследовательской инфраструктуры с бизнесом в интересах реального сектора экономики.

Инновационная активность университетов формирует запрос на привлечение представителей предприятий в качестве разработчиков и соавторов обучающих программ, к оценке качества подготовки выпускников университета и отслеживания их карьерного роста, а также вовлечение работодателей в процесс формирования требований к профессиональной подготовке специалистов, расширение устойчивых обратных связей с работодателями по формированию списка компетенций студентов, привлечению работодателей к проведению обучения и мастер-классов.

Усиление роли вузов в региональном развитии стимулирует значительный приток новых конкурентоспособных кадров в университет, но обостряет противоречия между «классической» профессурой и преподавателями-практиками. Ясно, что такая инициатива будет сталкиваться с сопротивлением коллектива кадровых НПР. Другая ось разлома будет лежать в системе материального стимулирования, в отходе от традиционной для вузов «уравниловки» и укреплении связи оплаты труда с достигнутыми результатами. Наконец, неизбежно столкновение «новых» и «старых» структур в силу объективных процессов повышения статуса и перераспределения внутренних ресурсов в пользу инновационно-ориентированных подразделений, что наталкивается на сопротивление со стороны подразделений, ориентированных на образование.

Результаты проведенного в первой главе анализа позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Изменения, происшедшие за последние годы в области высшего образования, носят разнообразный характер и отражают региональную, национальную и местную специфику. Тем не менее, можно сделать вывод о наличии общих тенденций в развитии научно-образовательной деятельности высших учебных заведений в зарубежных странах.

2. Российское высшее образование в целом повторяет мировые тенденции перехода от высшей школы индустриального образца к высшей школе постиндустриальной эпохи, о чем свидетельствует ряд тенденций, сформировавшихся в течение последних лет:

- Высшее образование в России становится все более массовым. С 1990-х годов число вузов в стране увеличилось в 2 раза, а численность студентов возросла почти в 2,5 раза, что имеет несомненный позитивный эффект для российского общества. Однако особенностью перехода к массовому высшему образованию в РФ является то, что оно происходит на фоне затяжного демографического спада и весьма неоднозначной экономической ситуации;

- Российское высшее образование быстро коммерциализируется, что тоже является мировой тенденцией. Рост сектора платного образования в России проходит с середины 1990-х годов, его развитие идет очень быстрыми темпами. Отечественные вузы постепенно преобразуются в рыночные субъекты и начинают действовать соответствующим образом;

- Высокая динамика внешних процессов, их глобализация является сегодня очевидной и устойчивой характеристикой условий деятельности высшей школы. Адаптация к постоянно меняющейся внешней среде является минимальной задачей для вузов. Вузы-лидеры должны ориентироваться на опережение, реализовывать упреждающие программы своей деятельности. В этой связи, ключевым требованием для вузов становится способность к саморазвитию, гибкости, адаптивности. Новые вызовы внешней среды, обу-

славливающие необходимость повышения качества управления с опорой на целый ряд современных управленческих технологий, носят системный характер и формируются во всех ключевых сферах: экономике, политике, социуме и технологиях.

3. Важным фактором изменения внешней среды является укрепление рыночных основ деятельности и нарастание конкуренции за ограниченные ресурсы между вузами. Это связано с тем, что: 1) из-за демографических проблем сокращается контингент выпускников школ; 2) показал свою конечность преподавательский ресурс, плохо пополняющийся в последние годы из-за неконкурентоспособности зарплат в высшей школе с некоторыми другими секторами экономики; 3) финансовая поддержка образования все в большей степени будет осуществляться на основе проектного и конкурсного финансирования. Все эти обстоятельства диктуют вузам необходимость разработки и принятия долгосрочных мер, обеспечивающих конкурентные преимущества в борьбе за ресурсы.

4. Изменился и сам процесс обучения. Вузы начинают ориентироваться на подготовку «гибких» специалистов, востребованных на рынке труда, и соответственно изменять технологии обучения. Компаниям необходимы сотрудники, которые могут решать задачи, относящиеся к разным отраслям знаний и имеющие навыки приспособления к быстрой смене трудовых операций. Поэтому акцент в профессиональном обучении постепенно смещается от передачи квалификаций как формально подтвержденного дипломом набора знаний к передаче набора компетенций.

5. Изменение условий преподавательского труда в российской высшей школе связано с развитием новых форм организации образовательного процесса, обеспечивающих реализацию расширенного запроса на образование, включая его дистанционные формы и открытые образовательные ресурсы, с усилением неоднородности и организационного разнообразия форм вузов, с технологической модернизацией преподавательского труда.

6. Происходящее изменение содержания преподавательского труда напря-

мую связано с формированием университетами новых образовательных стратегий и политик. Содержательно оно включает в себя изменение структуры занятости и нагрузки профессорско-преподавательского состава вузов, создание новых образовательных ресурсов и контента, удовлетворяющего специфические запросы разных категорий обучаемых.

7. Для определения дальнейших шагов в отношении развития национальной системы высшего образования, российскому государству еще предстоит пройти ряд сценарных развилок: решить, проводить ли кардинальную реформу системы образования или оставить систему эволюционировать, ограничившись общими реформами бюджетного финансирования вузов; регулировать систему или сделать ставку на рыночное саморегулирование; импортировать наиболее передовые образцы вузов или пытаться построить собственные и т.д.

2. АКАДЕМИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ И АВТОНОМИЯ: РОЛЬ И ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

2.1. Целевые установки университетов и автономия

Развитие современной высшей школы напрямую связано с модернизацией системы управления вузом. Активизация процессов глобализации ведет к репозиционированию вузов в образовательном и социально-экономическом пространстве, создает новые направления структурного роста и новые формы управления университетами. Ориентация высшей школы на реальный сектор экономики, потребности работодателей приводит к возникновению новых и модернизации уже имеющихся структур работы с внешней средой. Развитие конкуренции на образовательных и исследовательских рынках также трансформирует систему вузовских институтов, организационных структур, деятельности, нормативных актов и т.д., обеспечивающих научно-образовательные процессы в вузах.

Важную роль в трансформации систем управления университетами имеет расширение целевых установок деятельности. Проведенная нами оценка стратегических ориентиров вузов позволяет констатировать, что новой реальностью жизни этих организаций является их стремление к диверсификации деятельности, присвоению новых социальных функций и задач. Проведенный нами анализ миссий университетов – участников федеральных конкурсов программ развития – прекрасно иллюстрирует этот факт (см. табл. 6).

Таблица 6

Анализ приоритетных направлений миссий вузов

№	Смысловые позиции миссий университетов	Частота упоминания, ед.	Доля, %
1	2	3	4
1	Позиционирование в региональном пространстве	10	50

Продолжение табл. 6

1	2	3	5
2	Этические ценности	10	50
3	Исторические традиции	8	40
4	Социокультурный аспект	16	80
5	Приоритет инновационного развития	16	80
6	Проведение фундаментальных и прикладных исследований	9	45
7	Интеграция в мировое образовательное пространство	8	40
8	Возможности творческой самореализации	5	25
9	Взаимодействие с бизнесом	5	25
10	Взаимодействие с органами власти	5	25
11	Повышение качества образования	15	75
12	Научно-исследовательская сфера	11	55
13	Постоянная подготовка и переподготовка специалистов	6	30
14	Автономия вуза	1	5
15	Доступность образования и распространение знаний	8	40
16	Мобильность, непрерывность образования	5	25
17	Всестороннее развитие личности будущего специалиста	4	20

Вместе с тем, перечисленные факторы не могут не менять балансы власти внутри университета, масштабы его автономии и академических свобод. Они влияют на разделение академического и административного управления, вовлечение профессорско-преподавательского состава в принятие решений в вузе. Анализ новых форм академической власти и автономии университетов становится критически важным для их развития.

Исследования ключевых факторов, повышающих конкурентоспособность вузов и делающих их университетами мирового уровня, показали, что в основе выдающихся результатов этих вузов (высокая репутация выпускников, современные научные исследования и их внедрение) лежат три взаимно дополняющих друг друга фактора. Это: (а) высокая концентрация талантов (преподавателей и студентов), (б) изобилие ресурсов для создания благоприятных условий обучения и проведения опережающих научных исследований, (с) структура управления вузом, которая содействует развитию стратегиче-

ского видения, инновациям и гибкости, позволяющая вузу принимать решения и управлять ресурсами без бюрократических преград [32, с. 7].

Все эти три фактора находятся в динамическом противоречивом взаимодействии, требующем эффективной балансировки. Очевидно, например, что наличие изобилия ресурсов ведет к увеличению администрирования также, как и стремление к достижению поставленных стратегических целей. Однако, жесткие административные системы не способны обеспечить приемлемую творческую среду и привлечь талантливых преподавателей и студентов. В этой связи актуальной теоретической и практической задачей для развития современных университетов становится необходимость поиска новых моделей автономии университетов и академических свобод.

2.2. Академическое управление и автономия: концептуальные подходы

Университетская автономия ведет свою историю со средних веков и является на протяжении столетий ключевым принципом построения как внутриуниверситетских отношений, так и взаимодействия университетов с внешней средой. Главным содержанием этих отношений является объем компетенций, входящих в прерогативу вуза, и мера самостоятельности университетов по их реализации. Автономия университетов всегда имеет конкретно-исторический характер и является социальным компромиссом между академическим сообществом, государством, институтами рынка и гражданского общества. Фундаментальными основаниями автономии университетов были следующие положения:

1. Обособление университетов как социальных институтов, выполняющих особую миссию по производству, передаче и хранению знаний и культуры;
2. Требование независимости, обусловленное самой природой научного поиска и пониманием того, что процесс познания предполагает свободу от внешнего контроля;
3. Представление об университетах как особого вида корпорациях, объ-

единяющих профессиональных мудрецов, для которых должны быть сформированы свои особые правила жизнедеятельности.

Содержание автономии является динамичным: если первые документированные оформления академических свобод, возникшие в конце XI века в Болонском университете, включали права студентов определять преподаваемые курсы, заключать договоры с профессорами, а для профессоров – присвоение степеней, выборы ректора и т.п., то современный подход в понимании содержания университетской автономии является гораздо более широким. Сегодняшняя автономия означает независимость высших учебных заведений от государства, прочих общественных или политических сил в принятии решений об их внутреннем администрировании, финансовом управлении и независимость в осуществлении своей образовательной политики, научных исследований и иных родственных видов деятельности. Вместе с тем, автономия вузов неотделима от их ответственности перед государством и обществом, наличия широкого спектра механизмов контроля и подотчетности вузов, прозрачности деятельности для общества [91, с. 106-122].

Вузовская автономия реализуется в трех основных сферах: академической, финансово-экономической и структурно-административной.

Автономия в академической сфере осуществляется через предоставление вузам таких полномочий и академических свобод, как:

- свобода накопления и передачи представляющих важность знаний и их обсуждений без каких-либо ограничений со стороны учебных или государственных официальных инстанций;
- право взаимно признавать дипломы других университетов на основании двусторонних соглашений;
- право присваивать ученые степени кандидата и доктора наук;
- права формирования учебных планов по специальностям, определения их содержания, обязательных и выборочных курсов, критериев оценки знаний и др.

Финансово-экономическая самостоятельность вуза предполагает сле-

дующие позиции:

- полномочия по самостоятельному формированию бюджета вуза;
- свобода в распределении и расходовании средств в рамках общей суммы, выделенной государством;
- полномочия по получению и самостоятельному расходованию средств негосударственных источников;
- право самостоятельно устанавливать системы оплаты персонала;
- полномочия самостоятельно осуществлять финансовые операции, включая получение и предоставление кредитов;
- осуществление контроля финансово-экономической деятельности вуза по достигнутым им результатам.

Структурно-административная автономия вуза предполагает предоставление вузам следующих полномочий:

- права по самостоятельному формированию структуры вуза, созданию новых кафедр, научных, образовательных и других подразделений, открытию новых специальностей;
- самостоятельный найм персонала;
- самостоятельное определение полномочий должностных лиц и подразделений в вузе;
- право формировать структуру и органы управления вузом, и т.п.

Важным аспектом анализа университетской автономии является выявление ее развитости, связанное с уровнем вмешательства органов государственной власти в управление университетами. Ретроспектива показывает наличие разных моделей вузовской автономии, возникающих как результат исторических традиций, условий деятельности университетов и их отношений с властью и обществом. В России университетская автономия ведет свою историю с первого общего университетского устава 1804 года. Все последующие годы вопросы автономии университетов были объектом непрерывной борьбы академического сообщества и власти, в ходе которой автономия то урезалась или даже упразднялась, то восстанавливалась. Современная рос-

сийская высшая школа за короткое время прошла большой путь от централизованного управления к достаточно зрелым формам автономии вузов.

По данным международного исследования 20 обследованных стран, с точки зрения степени правового вмешательства властей в дела вузов было выделено три модели автономии: либеральная, характеризующаяся широкими правами вузов; центристская, предполагающая концентрацию ряда функций по управлению вузами в руках государства, и ограниченная, при которой вузы имеют минимум полномочий. Содержательные характеристики этих моделей приведены в табл. 7. Россия занимает средние позиции, не входя ни в группу стран с наименьшими полномочиями государственных органов (Канада, Великобритания и США и др.), ни в группу стран с максимальным государственным контролем высшей школы (Шри-Ланка, Малайзия, Франция, Индонезия) [83].

Автономия университетов реализуется как на уровне институтов в виде полномочий, делегируемых университетом и характеризующим его самостоятельность, так и на уровне преподавателей и студентов вузов через академические свободы. В ст. 2 «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в.: подходы и практические меры», принятой в Париже 05.10.1998-09.10.1998 на Всемирной конференции ЮНЕСКО "Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры" говорится о том, что высшие учебные заведения, их сотрудники и студенты должны пользоваться полной академической свободой и автономией, понимаемыми как комплекс прав и обязанностей, будучи при этом полностью ответственными и подотчетными перед обществом [1]. Академические свободы, являясь одной из форм реализации университетской автономии, связаны прежде всего с правом преподавателей и студентов самостоятельно определять формы и содержание образовательного и научного процессов, а свободное распространение информации о результатах, гипотезах и критических высказываниях является реализацией академической свободы, выступает неотъемлемой частью научного процесса и обеспечивает наибольшую гарантию точности и объективности научных результатов.

Характеристики моделей университетской автономии

Модель автономии	Степень государственного регулирования	Роль и влияние общественных ассоциаций и организаций-посредников	Формы и механизмы общественного контроля	Объем делегированных вузам полномочий
Либеральная	Создание стратегических ориентиров для вузов, невмешательство в их текущую деятельность	Обладают и реализуют ряд важных управленческих функций и полномочий	Развитые и разнообразные формы, обеспечивающие подотчетность и прозрачность деятельности вузов	Значительный объем полномочий во всех основных сферах: академической, финансово-экономической и структурно-административной
Центристская	Регламентация ряда аспектов академической, финансовой и административной деятельности вузов	Данные организации осуществляют некоторые управленческие функции	Общественный контроль существует в неразвитых формах	Делегированные полномочия реализуются неравномерно сферам вузовской автономии: более значительны в академической, весьма ограничены в финансовой сферах
Ограниченная	Прямое управление и регулирование деятельности вуза по ключевым управленческим функциям	Данные организации не вовлечены в систему управления высшей школой и не наделены управленческими полномочиями	Общественный контроль отсутствует	Ограниченные полномочия в некоторых сферах автономии вузов, преимущественно академической

Автономия вузов и академические свободы фиксируются в образовательном праве. В частности, в модельном образовательном кодексе для государств-участников Содружества Независимых Государств, принятом в г. Санкт-Петербурге 16 ноября 2006 г. Постановлением N 27-12 на 27-м пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ, академическая свобода определена как право педагогических работников на свободу выбора средств и методов обучения и воспитания, направлений и методов проведения научных и педагогических исследований, публикацию результатов своих профессиональных достижений, участие в общественных и профессиональных объединениях и т. п.; право обучающегося на выбор уровня и направления (профиля) профессионального образования, формы его получения и способа участия в образовательном процессе в соответствии со своими способностями и потребностями. Представляемые академические свободы влекут за собой академическую ответственность за создание оптимальных условий для свободного поиска истины, ее свободного изложения и распространения [2].

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (в ред. от 7 мая 2013 г.) "Об образовании в Российской Федерации" содержание термина "академические свободы" раскрывается в ст. 3 Закона, где указывается, что одним из принципов государственной политики в сфере образования является автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся. Согласно ст. 47 Закона, педагогические работники пользуются следующими академическими правами и свободами:

- 1) свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность;
- 2) свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания;
- 3) право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля);

4) право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании;

5) право на участие в разработке образовательных программ, в том числе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), методических материалов и иных компонентов образовательных программ;

6) право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций.

Академические права и свободы педагогических работников должны осуществляться с соблюдением прав и свобод других участников образовательных отношений, требований законодательства РФ, норм профессиональной этики педагогических работников, закрепленных в локальных нормативных актах организации, осуществляющей образовательную деятельность [24].

Отметим, что вопрос автономии, хотя и задекларирован в образовательном законодательстве и концептуальных просвещенческих документах, в практической реализации сталкивается с рядом трудностей. В России вузы действуют в правовом поле, общем для всех государственных учреждений, что влечет за собой существенные ограничения автономии, прежде всего в финансовой и академической сферах. Конфликты образовательного законодательства с другими областями права превращают значительное число норм, поддерживающих автономию университетов, в формальные, не работающие в реалиях образовательного и исследовательского процессов. Несмотря на то, что они уже стали притчей во языцех, реформирование высшей школы России не может быть реализовано без четкой и ясной концепции автономии вузов, преодолевающей расхождение декларируемого и фактического положения дел.

2.3. Автономия и академическое управление: состояние и направления трансформации

Вопросы развития вузовской автономии активно дебатировались в настоящее время как самим вузовским сообществом, так и за его пределами. Актуализация этих проблем обусловлена целым рядом вызовов, оказывающих разновекторное влияние на университеты:

1. Массовизация высшего образования, превращающая вузы в крупнейшие общественные структуры, которые объективно привлекают к себе все большее внимание как общества, так и государства с соответствующими потребностями расширения вмешательства в жизнь университетов и усиления контроля над ними;

2. Усиление менеджериализации управления университетами. В современных условиях управлять университетом по средневековой модели «первый среди равных» представляется все более проблематичным. Устойчивым трендом развития систем управления университетами становится расширение полномочий ректора и активная адаптация к университетам управленческих моделей, используемых в бизнесе. Одними из проявлений этой тенденции являются дискуссии о соответствии современным реалиям выборности ректоров как базового элемента автономии университетов и крайне неоднозначная реакция университетского сообщества на законодательные новации, предусматривающие назначаемость ректоров федеральных университетов, а также МГУ и СПбГУ;

3. Превращение университетов в ключевых агентов экономического развития в экономике знаний, усиливающее желание государственных структур и бизнес-сообщества более полно контролировать университеты. Университетам сегодня определяют приоритетные с точки зрения государства направления подготовки кадров и исследований, существенно сужая тем самым область научной автономии вуза.

Вместе с тем, нельзя не отметить и нарастание тенденций, создающих противоположные тренды в развитии систем управления вузами. Университеты во

всем мире наращивают свою исследовательскую и инновационную функции, которые они должны реализовывать в обществе знаний. Наука, образование и инновации являются наиболее трудными объектами управления, что создает сложности с оценкой эффективности и получаемых результатов. Все это предопределяет проблемы, связанные, например, с оценкой научной продуктивности персонала университетов со стороны чиновников.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что автономия университетов и их конкуренция повышают продуктивность вузов. Это, в частности, показала группа ученых во главе с Филиппе Агийоном из Гарвардского университета [109]. Согласно полученным результатам, уровень автономии университетов и конкуренции за ресурсы напрямую связан с результативностью деятельности вузов. Лучшие результаты показывают университеты со значительной долей грантового финансирования. Несмотря на то, что указанные авторы анализировали только научную деятельность университетов США и Европы, полученные результаты принципиальны и для России – они, по мнению экспертов, отчасти объясняют стагнацию нашего сектора науки и инноваций.

На наш взгляд, сегодня можно констатировать, что в условиях глобальной конкуренции на рынках образования и исследований степень академической и управленческой автономии становится ключевым фактором успешности университетов мирового класса. Лидеры мировых рейтингов – университеты США – характеризуются не только финансовой состоятельностью, но и относительной независимостью от государства, духом состязательности, которым пронизаны все их элементы, способностью осуществлять учебный процесс и производить продукцию, важную и полезную для общества. Сама среда и условия работы в этих университетах способствуют духу свободной конкуренции, формированию ничем не сдерживаемой научной пытливости, критического мышления, инноваций и творчества. Автономные вузы становятся и более гибкими, так как они не связаны бюрократическими процедурами и навязанными извне стандартами и могут распоряжаться своими ресурсами, оперативно реагировать на потребности быстро меняющегося глобального рынка. Сравнительный ана-

лиз европейских и американских университетов показывает, что наряду с финансированием, управление является основным фактором, определяющим место вуза в рейтинговой таблице. Европейские университеты проигрывают из-за более слабого управления и недостатка автономии, т.к. качественные исследования напрямую зависят от степени автономии университета, особенно по отношению к распределению денежных средств, возможности нанимать на работу преподавателей и сотрудников, устанавливать для них заработную плату [71].

Как реакция на стремление европейских университетов повысить свою конкурентоспособность, теоретиками и практиками университетского менеджмента стали разрабатываться новые подходы к организации управления вузами, в значительной степени пересматривающие академические традиции модели классического немецкого университета, многие годы развивающегося в русле идеала Гумбольдта. Наблюдается тенденция ослабления классического самоуправления, основанного на коллегиальном руководстве и коллективной ответственности. Академическое сообщество как главный объект управления уходит в прошлое. Концепция «Новое общественное управление» (New public management) является одной из ведущих концепций образовательного менеджмента вузов США и Западной Европы. В Германии с концепцией «Нового общественного управления» связывают расширение автономии вузов, распределение средств «по результатам», формирование «глобальных бюджетов», договоры между администрацией вузов и профессорско-преподавательским составом о согласовании целей, которые определяют взаимные обязательства сторон. Существовавшая ранее система академического самоуправления подвергается критике за ее консерватизм и неспособность реагировать на вызовы нового времени. Усиливаются элементы соревновательности и конкуренции между вузами, поощряется поиск новых финансовых источников и привлекаемых ресурсов [71].

В академическом сообществе активно разрабатываются подходы к разделению управления (*shared governance*), которое видится как один из механизмов повышения эффективности высшей школы. Продолжительное время именно модель «участия в управлении университетом» считалась одним из ключевых элементов успе-

ха ведущих университетов мира, позволившим им быть конкурентоспособными на мировом инновационном рынке и занимать высшие места в университетских рейтингах. Это связано с тем, что, во-первых, она позволяет интегрировать приоритеты и интересы разных групп внутри организации; во-вторых – эффективно управлять человеческими ресурсами (в подобной модели управления все группы внутри университета ощущают себя реальными партнерами, а не только исполнителями приказов, идущих сверху); в-третьих – успешно достигать основной цели университета – производить новое знание и обучать ему [92].

Разделение управления университетом характеризуется «паритетностью» участников этой системы, означающей признание прав на реализацию определенных управленческих функций за всеми категориями академического персонала. Участники и субъекты управления не рассматриваются как уровни иерархии. Существенным является то, как они переплетаются и сотрудничают в процессе управления университетом. «Набор возможных областей, которые те или иные стейкхолдеры допускают для принятия решений, определяется компетенциями участников управления. Так, внешний совет и администраторы в принципе не должны вмешиваться в академические вопросы. Представителей преподавательского состава нежелательно допускать напрямую до принятия решений по стратегическим и общим финансовым вопросам. Студентов приглашают участвовать в обсуждении студенческой жизни и частично — организации учебного процесса, при этом они не должны участвовать в решении стратегических и финансовых вопросов. Очевидно, что найти баланс между стейкхолдерами, каждый из которых обладает собственным видением университета и преследует свои интересы, — крайне сложная задача» [74, с. 11]. Это создает особые сложности в процессе разделения управления в вузе.

Разделение управления в управленческой практике может иметь разные формы, различаться по объему и глубине разделяемых полномочий и ответственности. В целом можно выделить следующие направления этого процесса:

1. Разделение управления на академическое и административное.

Это разделение является наиболее существенным, но не единственным.

Академическое управление наиболее значимо для научно-педагогического персонала вуза, именно в этой сфере реализуются основные академические свободы. Границы между академическим и административным управлением носят не жесткий характер и достаточно подвижны. В зону ответственности академического управления включают:

- инициацию и разработку образовательных программ и научных проектов;
- определение методик и технологий учебного процесса, обучающих материалов и инструментов;
- формирование научно-педагогических коллективов для реализации образовательных программ и научных проектов.

Разделение академического и административного управления привело к возникновению в вузах новой управленческой группы – академических руководителей, выполняющих эти функции. К ним относятся руководители образовательных программ всех уровней, научные руководители. В практике университетов эти управленческие позиции все чаще институционализируются и закрепляются локальными нормативными актами (положениями) и через введение в штатное расписание соответствующих позиций.

2. Разделение на коллегиальные и единоличные органы управления вузом.

Коллегиальные органы управления являются частью законодательно установленной системы управления вузами. В статье 26 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в п. 4 определено: «В образовательной организации формируются коллегиальные органы управления, к которым относятся общее собрание (конференция) работников образовательной организации (в профессиональной образовательной организации и образовательной организации высшего образования - общее собрание (конференция) работников и обучающихся образовательной организации), педагогический совет (в образовательной организации высшего образования - ученый совет), а также могут формироваться попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет и другие коллегиальные органы управления, предусмотренные

уставом соответствующей образовательной организации» [4]. Ученые советы всех уровней определяются как представительный орган управления вузом, в компетенцию которого входят вопросы:

- 1) определение основных перспективных направлений развития Университета, включая его образовательную и научную деятельность;
- 2) нормативное регулирование ключевых вопросов организации образовательной и исследовательской деятельности;
- 3) рассмотрение планов финансово-хозяйственной деятельности и программы развития Университета;
- 4) заслушивание ежегодных отчетов ректора Университета;
- 5) рассмотрение и принятие решений по вопросам информационно-аналитической и финансово-хозяйственной деятельности, а также по вопросам международного сотрудничества Университета;
- 6) рассмотрение кандидатур и представление работников Университета к присвоению ученых званий;
- 7) принятие решений о создании образовательных и научно-исследовательских подразделений, кафедр и других структурных подразделений, утверждение положений об их деятельности и порядке ликвидации;
- 8) рассмотрение отчетов руководителей структурных подразделений Университета;
- 9) принятие решения о создании попечительского совета Университета, утверждение его состава и внесение изменений в состав попечительского совета Университета, а также утверждение регламента работы попечительского совета Университета;
- 10) принятие решения о выдаче лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию, документов об образовании и о квалификации, образцы которых самостоятельно устанавливаются Университетом;
- 11) присуждение почетных званий Университета на основании положений, утверждаемых ученым советом Университета;
- 12) избрание президента Университета и др.

Несмотря на довольно широкий спектр полномочий ученых советов, они далеко не всегда являются действенными и эффективными органами управления. Причины этого нам видятся в следующем:

- формальность и необязательность решений ученых советов для администрации вузов, отсутствие механизмов контроля выполнения принятых решений со стороны НПП;

- дисбаланс представительства в ученых советах в пользу административного персонала и персонала, вовлеченного в реализацию административных функций управления (заведующие кафедрами, руководители научных центров и лабораторий, деканы, директора институтов и т.д.);

- средние нормы представительства в ученых советах (один представитель от 30-50 НПП) не коррелируются со средними показателями численностями основных подразделений вузов (15-20 сотрудников) – кафедр и научных лабораторий, являющихся наиболее полноценными представителями внутрикорпоративных и профессиональных интересов.

3. Разделение на экспертные и исполнительские органы управления вузом.

В условиях возрастания конкуренции образовательных программ и исследовательских проектов усиливается роль экспертизы как инструмента выбора наиболее эффективных решений. Университеты создают различные экспертные советы, в которых ведущую роль играет академический персонал. Функции экспертных советов весьма вариативны, но основные из них сводятся к следующим:

- 1) экспертиза научных проектов и образовательных программ;
- 2) анализ и оценка содержательных отчетов по реализации научно-образовательных проектов и программ;
- 3) разработка рекомендаций по вопросам и объектам экспертизы, механизмам достижения основных показателей деятельности, проектов и программ;
- 4) анализ материалов по темам экспертизы;
- 5) содействие подбору экспертов для экспертизы научных проектов, учеб-

ных курсов, анализа и оценки научных публикаций;

б) подготовка экспертных заключений для лиц, принимающих решение, и ряд других.

Роль и значимость экспертной власти, наиболее полно принадлежащей академическому персоналу, в современных условиях постоянно возрастает из-за повышения важности экспертизы для преодоления стратегических рисков выбора трендов развития науки и технологий, высокой стоимости неверных решений.

Важной особенностью разделения управления в вузах является неочевидность заявляемого и реализуемого уровней. Достаточно часто наличие всех формальных атрибутов и структур, связанных с разделением управления в университетах, не сопровождается соответствующей управленческой деятельностью и практиками. Разделение управления носит декларативный характер, а академический персонал реально не включен в систему принятия решений. Важно видеть разрывы управленческих практик, а также закреплённость норм разделения управления в законодательстве и локальных нормативных актах вуза. Анализ существующих разрывов в практике российской высшей школы представлен в табл. 8.

Таблица 8

Заявленные и практически реализуемые полномочия НПП российских вузов

Ключевые полномочия	Де-юре	Де-факто
1	2	3
Свобода накопления и передачи знаний и их обсуждений без каких-либо ограничений со стороны государственных официальных инстанций	Обеспечивается ст. 2 Закона «Об образовании в Российской Федерации»	Реализуется
Право взаимно признавать дипломы других университетов на основании двусторонних соглашений между вузами	Отсутствие правовой нормы	Не реализуется
Право присваивать ученые степени кандидата и доктора наук и т.п.	Обеспечивается Законом «Об образовании в Российской Федерации»	Ограничено ВАК РФ

1	2	3
Право формирования учебных планов по специальностям, определения их содержания, обязательных и выборочных курсов, критериев оценки знаний и др.	Обеспечивается Законом «Об образовании в Российской Федерации»	Ограничено государственными образовательными стандартами
Полномочия по получению и самостоятельному расходованию средств внебюджетных источников	Обеспечивается Бюджетным кодексом РФ	Ограничивается локальными нормативными актами вуза
Контроль по результатам принятых решений академических, коллегиальных и экспертных органов управления вузом	Не прописан	Не реализуется
Права по самостоятельному формированию структуры вуза, созданию новых кафедр, научных, образовательных и других подразделений, открытию новых специальностей	Обеспечивается Законом «Об образовании в Российской Федерации»	Ограничивается локальными нормативными актами и сложившимися традициями и нормами вуза
Самостоятельное определение полномочий должностных лиц и подразделений в вузе	Обеспечивается Законом «Об образовании в Российской Федерации»	Реализуется

Сложность оценки уровня и качества системы разделения управления в вузах состоит в том, что значительная часть функций академического управления носит неформализованный характер, присутствует в виде неписаных норм и традиций университетского сообщества. Многие нормы академической жизни устарели и создают институциональные ловушки, препятствующие динамичному развитию современных университетов. При этом, область управления вузами нередко демонстрирует рутинность и самовоспроизводство старых управленческих практик и норм, показывающих устойчивость институциональных ловушек. Последнее означает, что при небольшом временном внешнем воздействии на систему она остается в институциональной ловушке, возможно, лишь

незначительно меняя параметры состояния, а после снятия возмущения – возвращается в прежнее неэффективное равновесие [74, с. 9].

Развитие вовлечения НППР в решение управленческих задач вуза связано с решением следующих задач:

- наполнение организационных структур людьми, которые готовы стать стейкхолдерами, действовать коллективно для достижения общей цели и отвечать за принятые решения;
- развитие культуры и техник коллективного обсуждения внутри университета;
- организация работ формальных структур, людей и процедур так, чтобы управление в университете оказалось оптимальным и привело к продуктивным результатам [92, с. 13].

2.4. Автономия и академическое управление: механизмы реализации

Как уже отмечалось выше, развитие автономии и вовлечение академического персонала в управление вузом нуждается в совершенствовании ряда сфер вуза, включая:

- развитие нормативно-правовой базы автономии и разделения управления вузами;
- развитие институциональных основ вузовской автономии;
- создание и совершенствование процедур, обеспечивающих функционирование и развитие автономии вузов.

Раскроем перечисленные позиции.

1. Развитие нормативно-правовой базы автономии и академического управления.

В настоящее время на уровне законов сферы образования автономия образовательных учреждений упоминается как один из принципов системы образования в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» и совершенно оче-

видно, что автономия как один из фундаментальных принципов функционирования высшей школы нуждается в более развернутом нормативном обеспечении как на уровне подзаконных актов, так и локальных нормативных документов вуза. Ключевые аспекты нормативной базы автономии вузов таковы:

- сферы автономии вузов;
- способы реализации автономии вузов;
- правовые гарантии автономии вузов;
- модели автономии вузов;
- механизмы обеспечения автономии вузов и др.

Законодательство должно обеспечивать достаточно широкие рамки вузовской автономии, давая возможность вузам реализации своей модели автономии в зависимости от вида вуза, степени развитости академических свобод и ценностей, традиций, организационной культуры, истории вуза, его способности к самостоятельному осуществлению ключевых полномочий. Нормативно должен быть закреплён предельный и минимальный уровень автономии и сформулированы основные критерии, позволяющие определять возможную степень автономии для того или другого вуза. Таким образом были бы созданы известные и понятные обществу рамки, определяющие статус того или иного образовательного учреждения, делегированные ему полномочия и функции и, соответственно, взятые им на себя обязательства и ответственность. Широкая автономия или ее более ограниченный вариант не должны быть чем-то закреплённым раз и навсегда для отдельного вуза – напротив, законодательство должно обеспечивать возможность расширения полномочий вуза (или их ограничения) по итогам деятельности вуза, достижения им определенных рубежных целей в академической, финансовой или организационно-управленческой сферах.

В этом контексте важным является развитие локальной нормативной базы вуза, регламентирующей процессы академического управления и внутренней автономии. Анализ нормотворчества университетов в этой сфере показывает широкий спектр нормативных документов. В табл. 9 для примера приведен список такого рода документов, существующих в практике ряда ведущих университетов страны.

Типовые документы, поддерживающие разделение управления в вузе

№	Вид документа	Название документа	Содержание
1	2	3	4
1	Политика	Политика организационного развития вуза	Определяет основные принципы системы управления вузом, включая разделение власти
2	Политика	Политика образовательной деятельности	Определяет основные принципы организации образовательной деятельности, включая вопросы академического управления
3	Политика	Политика вуза в области исследований и инноваций	Определяет основные принципы организации исследований и инноваций в вузе, включая разделение управления
4	Положение	Об Ученом совете	Определяет полномочия и ответственность коллегиального органа управления
5	Положение	Об экспертном совете	Определяет полномочия и ответственность экспертного органа управления
6	Положение	Об организации и деятельности проектных групп	Определяет правила организации и деятельности проектных групп
7	Положение	О комиссиях Ученого совета вуза	Определяет порядок организации и деятельности специализированных комиссий ученых советов всех уровней
8	Положение	О конкурсной комиссии	Определяет порядок экспертизы и принятия решений по проводимым конкурсам
9	Приказ	Об отборе тем в рамках приоритетных направлений образования и исследований	Регламентирует порядок экспертизы и принятия решений по определению ключевых направлений исследований и обучения
10	Положение	о советах УНИКов (Учебно-научных и инновационных комплексов)	Определяет порядок организации и управления для интегрированных научно-образовательных структур

1	2	3	4
11	Положения	Об инновационных структурных подразделениях (ЦКП, ИОНЦ, НОЦ, технопарках, бизнес-инкубаторах и т.д.)	Определяет порядок деятельности и управления инновационными структурами вуза, включая форматы разделения власти и экспертизы
12	Приказ	О формировании Комиссии по приемке работ и утверждении Положения о порядке приемки работ по реализации стратегических проектов	Определяет порядок экспертизы и принятия решений по деятельности проектных групп вуза
13	Типовой пакет документов ВТК	Договор подряда ВТК с приложениями	Определяет экономико-правовые основания деятельности проектных групп, степень их самостоятельности в организационно-финансовой сфере
14	Положение	О руководителях образовательных программ	Определяет порядок и условия деятельности академических руководителей
15	Положение	О кафедре	Определяет порядок и условия деятельности основного подразделения вуза, степень его внутренней автономии и ответственности

2. Развитие институциональных основ автономии и академического управления.

Автономия и разделение управления в вузах России могут быть развиты только при условии существования системы обеспечивающих их полноценных институтов. Ключевой проблемой развития институтов внутренней автономии является декларативность ряда форм академического управления, несформированность и неразвитость правил, которым следуют университеты и их научно-педагогические работники, сложившиеся ожидания и стереотипы социального взаимодействия в вузах. Наиболее значимыми направлениями институциональ-

ного развития академического управления являются следующие:

а) существенная модернизация системы управления вузом

Современная ситуация несоответствия декларируемого и фактического статуса Ученого совета вуза, сводящая на практике фактически на нет дуальность системы управления вузом, и перераспределение власти в пользу административных структур вуза в условиях предоставления вузам полномочий независимых организаций с необходимостью меняют требования к управлению на уровне вуза. Необходимо создание в вузе коллегиального органа управления (совета), отвечающего за принципиальные вопросы деятельности вуза. Сегодняшний Ученый совет вузов должен стать специализированным коллегиальным органом управления, отвечающим за академическую политику вуза. Таким образом, необходима правовая конкретизация и развитие существующих в образовательном законодательстве норм о советах (попечительских советах) в управлении вузами в следующих аспектах:

- полномочия и исключительная компетенция Совета;
- его размер, способ формирования, состав и количество назначаемых членов;
- процедура назначения (выборов) председателя Совета и ректора;
- полномочия Ученого совета (в плане разграничения и координации функций с Советом);
- полномочия и властные функции ректора.

б) развитие проектной деятельности, расширяющей вовлечение персонала в академическое управление

Опыт российских вузов и системы высшего образования в целом в сфере автономии является весьма ограниченным. В этой связи целесообразно активнее использовать новые форматы деятельности в области проектного менеджмента. Несмотря на попытки «привить» программно-целевые методы модернизации в системе университета, представляется, что проектный менеджмент пока слабо вписывается в управленческие рутины вузовского менеджмента. Основная проблема заключается в том, что внутренний консерватизм организационных от-

ношений в вузе не позволяет решить одновременно две задачи – мобилизовать проектный потенциал академических структурных подразделений университета и избежать организационных конфликтов между проектными командами и подразделениями университета. Несмотря на широкое распространение и успешное внедрение проектного подхода и проектного менеджмента в вузах, сохраняются инерция и пассивность со стороны значительной части профессорско-преподавательского и административно-управленческого состава университета. Остается неоднозначным отношение к участию в проектах, особенно межструктурным и междисциплинарным, со стороны вузовских руководителей базовых академических структур кафедр и факультетов в связи с усложнением планирования деятельности подразделений, усилением внутренней и внешней мобильности персонала, обусловленной тем, что специалисты, вовлеченные в реализацию проектов получают серьезные навыки проектной деятельности и дополнительную высокоуровневую подготовку, в связи с чем вырастает их востребованность на рынке труда.

Значимость развития проектных форм организации деятельности для расширения автономии и вовлечения в управление вузом академического персонала определяется следующими факторами:

- Проектные технологии становятся ключевым направлением развития технологий обучения и повышения качества подготовки выпускников, что ставит перед университетами задачу ускоренного их внедрения в учебный процесс. Вместе с этим возникают новые запросы на компетенции преподавателей в сфере проектного менеджмента, наличие развитых практик проектного менеджмента в вузе и включенности проектных технологий обучения в программы подготовки выпускников университета.

- Проектные формы содействуют созданию горизонтально-сетевой модели управления развитием университета, основанной на принципах максимальной децентрализации, делегирования полномочий структурным подразделениям (кафедрам). Увеличивающееся многообразие внешних и внутренних связей подразделений вуза делает излишней жесткую централизацию функций управ-

ления. В современных условиях следует перераспределять области компетенции в принятии решений на уровень кафедр как основополагающих элементов структуры вуза, лабораторий, центров и подразделений, образующих третий уровень управления. Внедрение такой модели обеспечит развитие инициативности и самостоятельности обозначенных структурных подразделений.

- В условиях, когда значительная часть ресурсов приходит в вузы на конкурсной основе, компетенция академического персонала подготовить качественную заявку на проект, сформировать команду проекта и обеспечить межфункциональные коммуникации становится критически важной для университетов. Сегодня необходимо учитывать и перенимать опыт международных научно-образовательных центров, в которых междисциплинарные проекты являются приоритетными, кооперация различных подразделений поощряется и рассматривается как конкурентное преимущество.

- Проектная организация деятельности вузов создает условия формирования целостной инновационной системы университета, обеспечивающей неразрывность цепи «образование-наука-технология-производство-инвестиции», создание недостающих звеньев и формирование пакета локального нормативного и методического обеспечения функционирования объектов инновационной инфраструктуры.

- Проектный подход в деятельности университета ведет к формированию нового слоя академических руководителей, способных организовать и осуществить управление проектом на всех стадиях. Это создает предпосылки использования потенциала проектных руководителей для формирования вузовского кадрового резерва, создания университетской системы проектного менеджмента. При реализации проектов в вузе появляется значительно больше информации относительно потенциала отдельных работников и структурных подразделений, выделении лидеров, становятся более понятными приемы и методы реализации крупных проектных инициатив. Все это создает новые возможности для формирования, сохранения и развития управленческой команды вуза, более тонкой настройки внутренней системы мотиваций и стимулов и привлечению к

административной работе научно-педагогических работников.

Одна из задач совершенствования деятельности университета – создание условий для постоянного участия значительной части управленческой команды, научно-педагогических и инженерно-технических кадров в проектной деятельности. Для этого необходимо инициировать ряд решений, позволяющих полнее использовать потенциал проектной деятельности для развития академического управления. В этом контексте в вузе необходимо:

- Внедрять технологии проектного управления в деятельность всех подразделений вуза для реализации проектов в научно-образовательной и социальной деятельности университета;

- Сформировать центры управления проектных разработок, специализированные проектные центры, позволяющие наиболее эффективно использовать образовательные и научно-исследовательские ресурсы, генерировать и разрабатывать крупные комплексные проекты и, как правило, на конкурсной основе продвигать их для участия в федеральных и региональных программах;

- Создать локальную нормативную базу проектной деятельности в вузе, учебно-методические материалы и рекомендации для академического персонала по применению проектных технологий деятельности. Управление проектной деятельностью необходимо вести в рамках технологий и с сертификацией соответствия принятым в этой области международным стандартам.

- Постоянной должна стать практика обучения на курсах повышения квалификации по различным образовательным программам в области проектного менеджмента не только руководителей подразделений управления, но и деканов и заведующих кафедрами, а также их резерва. В университете должна быть отстроена и внедрена система перспективной переподготовки и повышения квалификации всего блока управленческих кадров («снизу-доверху») в целях масштабного внедрения инновационных и проектных форм деятельности;

- Наряду с повышением квалификации проектных специалистов необходимо предусматривать расширение способов информирования этих специалистов о дальнейших перспективах работы и мотивации к продолжению сотрудниче-

ства с университетом. Подготовленные проектные менеджеры академической сферы становятся важной для вуза группой ключевых специалистов, способных работать в проектной среде, в которой есть потребность у университета и для которой необходимо предусматривать меры по сохранению и поддержке. Эта группа должна составить, в частности, организационное ядро новой проектно-инновационной структуры. Представляется также целесообразным разработать целевые методы информирования и мотивирования в рамках задачи по выявлению и удержанию специалистов высокого класса и ключевых сотрудников.

в) развитие организационной культуры вузов

Исследования организационной культуры российских университетов, проведенные в разные годы, показывают ее устойчивое тяготение к иерархическим и семейным традициям [55, 76, 88]. Это обстоятельство создает внутренние ограничения участия преподавателей в управлении вузом. Вопросы трансформации организационной культуры становятся критическими для развития университетов по следующим причинам:

- существующая организационная культура не поддерживает новые миссии вузов, их позиционирование как глобальных научно-образовательных центров;
- данная культура воспроизводит иерархический тип управленческих отношений, ограничивает доступ к управлению НПР, не наделенных административными полномочиями;
- в современных условиях такая организационная культура способствует усилению бюрократии в вузах, со свойственной ей глубокой и избыточной регламентацией процессов деятельности, а также незаинтересованностью и безответственностью как системными пороками бюрократических структур управления. Доскональность разработанных норм, правил и инструкций не способны обеспечить алгоритмы решения всего многообразия ситуаций, возникающих в процессе научно-образовательной деятельности вуза.

Состояние организационной культуры в системе высшего образования должно смещаться в сторону ценностей вовлеченности и участия НПР в принятие решений и управление. Проведение трансформации организационной куль-

туры учреждений высшего образования необходимо проводить поэтапно и последовательно, с максимально возможным сохранением лучших норм и университетских традиций. Целевая ее модель формируется лидерской группой вуза и должна совпадать с представлениями и видением управленческой группы вуза, которые транслируют ее ценности в подразделениях. На следующих этапах важно повышать степень разделяемости ценностей организационной культуры университета на уровнях управленческой иерархии и ключевым персоналом и поддерживать динамику «присвоения» ценностей целевой культуры НПП и сотрудниками вуза. Разделяемые ценности вовлечения в управление НПП являются основанием для появления новых норм взаимодействия в системе управления вузом. Особенное значение эти ценности имеют при проведении изменений в университетах, т.к. новые ценности способны обеспечить выход на новый уровень развития. Стратегическое и оперативное управление в вузе должно поддерживаться постоянным мониторингом и диагностикой состояния организационной культуры.

г) создание и совершенствование процедур, обеспечивающих функционирование и развитие автономии вузов

Развитие академического управления и внутренней автономии вузов предполагает широкое использование демократических процедур согласования мнений, принятия ключевых управленческих решений, активное использование согласительных процедур, разнообразных форм подотчетности, прозрачности и контроля деятельности вуза. Примерами таких процедур могут быть определение перечня вопросов, относящихся к сфере ключевых вопросов образования и решаемых на основе широкого обсуждения. Другие процедуры, обеспечивающие гласность и подотчетность, могут быть перенесены из бизнес-практики. Вопросы разработки и выстраивания процедур участия НПП в управлении вузом выступают результатом формализации сложившихся норм и правил. Особую важность для российских университетов имеет развитие таких процедур, как:

- процедуры относительной финансово-экономической и образовательной самостоятельности академических подразделений при вертикально-

выстроенной модели управления;

- процедуры привлечения и участия преподавателей в комиссиях и рабочих группах по образовательной деятельности, научному планированию, кадрам, финансам и т.д.

- процедуры контроля деятельности административных органов управления вуза по выполнению решений коллегиальных и экспертных советов;

- процедуры, обеспечивающие автономию академических подразделений по научной и образовательной деятельности;

- автономия в области найма и оценки деятельности преподавателей;

- процедуры, обеспечивающие учет мнений неформальных групп, и т.д.

Пример процедуры оценки качества работы профессора (assistant professor), претендующего на постоянный контракт с университетом (tenure), приводится авторами сравнительного исследования по разделению управления [10]. Процедура состоит из нескольких этапов:

- Кандидаты на получение более высокой академической позиции собирают пакет документов, который включает профессиональную биографию (curriculum vitae), копии всех научных работ и личную оценку своего вклада в работу университета;

- Глава департамента назначает специальный комитет, который обычно состоит из трех членов департамента. Глава департамента сам не входит в состав данного комитета;

- Департамент организует сбор нескольких отзывов на деятельность кандидата от внешних экспертов, которые оценивают претендента конфиденциально в письменной форме. Эксперты должны быть признанными учеными в той сфере, в которой работает кандидат. Обычно приглашают до десяти ученых;

- Комитет готовит для департамента заключение с рекомендацией о том, следует ли заключать постоянный контракт с кандидатом. Заключение основывается на анализе преподавательской деятельности кандидата, ее / его исследованиях и участии в публичной и административной работе;

- Глава департамента собирает все материалы, пишет сопроводительное пись-

мо, адресованное главе Школы (декану). В этом письме сообщается о решении департамента, кратко излагается ход всей дискуссии (без указания имен экспертов);

- Декан оценивает полученные материалы и пишет свое собственное заключение, которое не обязательно совпадает с решением департамента;

- Все материалы отсылаются проректору, который вместе с Комиссией по академическому персоналу (КАП) назначает межфакультетский комитет (Campus Ad Hoc Review Committee). Комитет состоит из трех-пяти профессоров, большая часть которых должны работать не в том же, что и кандидат, департаменте. Комитет изучает «дело» кандидата — читает ее / его статьи, отчет департамента — и дает свое заключение, соглашаясь или нет с заключением департамента и Школы;

- Все материалы собираются вместе и посылаются в КАП, которая готовит свое заключение;

- «Дело» кандидата со всеми промежуточными заключениями передается высшей администрации — нескольким проректорам, проректору и канцлеру, которые могут и не принять рекомендацию КАП [92, с. 86-87].

Несмотря на сложность процедур, они являются важным условием развития университетской автономии и участия НППР в управлении. При разработке процедур важно взвешенно определить полномочия и ответственность участников процедуры, провести унификацию и стандартизацию схожих или близких процедур, выстроить их на единых принципах и критериях. Четкость процедур и понимание научно-педагогическими работниками вуза своих прав и ответственности упростит управление университетом.

Предпринятое во второй главе изучение практик автономии, реализуемых в академическом управлении, позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Трансформация участия преподавателей в академическом управлении, уровень автономии и академических свобод является неизбежной и обусловленной целым рядом трендов развития внешней и внутренней среды университетов.

2. Степень и формы вовлеченности ППС в управление вузом начинают существенно различаться в связи с усиливающимся расслоением вузовского общества и дифференциацией университетов, что ставит задачу разработки нетиповых моделей вузовской автономии и академического управления.

3. Новым источником развития автономии и академического управления становится процесс профессионализации (менеджериализации) управления университетами. Превращение вузов в ключевых участников экономики знаний, рынков образования, исследования и инноваций неизбежно влечет за собой потребность в специально подготовленных менеджерах, обеспечивающих рыночную успешность университетов. Однако, этот тренд уравнивается другим: возрастанием роли академического состава в развитии университетов, формирующим зависимость менеджмента от ключевого персонала. В этом контексте возникает ряд задач по поиску новых форм автономии, адекватных современному этапу жизни вузов.

4. Ключевыми направлениями развития вузовской автономии становится не расширение зон управления и приращение новых управленческих функций, а разделение академического и административного управления; поиск новых форм, баланса полномочий и ответственности органов коллегиального управления; усиление роли экспертных структур в системе управления вузом.

5. Обзор управленческих практик вузов России по проблематике автономии и академического управления показывает необходимость их существенного развития и совершенствования. Также актуально теоретическое осмысление и анализ проблем этой сферы в профессиональном сообществе. Развернутых исследований в области вузовской автономии крайне недостаточно, число публикаций по данной теме ограничено. Безусловно, такое положение дел не может считаться удовлетворительным; сегодня крайне необходима поддержка проектов по формированию систем управления университетами, основанных на вовлечении и участии преподавателей. Разделение управления должно пронизывать все уровни управления в вузе и реализовываться во всех его академических подразделениях.

3. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ТРУДА: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

3.1. Системы оценки результативности преподавательского труда в российских вузах: значение и реализация

Вопросам трансформации систем оценки и стимулирования труда преподавателей высших учебных заведений в настоящее время уделяется немало внимания [10, 17, 22, 48, 64, 67, 107]. Методики оценки результатов преподавательского труда создаются преимущественно с целью решения задачи стимулирования такого труда, то есть регулирования порядка оплаты труда работников образовательного учреждения в части дополнительных выплат – надбавок. Подобные способы стимулирования преподавательского труда закономерно основываются, с одной стороны, на программных и иных документах Министерства образования и науки РФ, на тех стратегических целях, которые ставит перед собой Правительство РФ, с другой стороны – на результатах исследований в области экономики и управления университетами.

Отметим, что выполнение учебной и иных видов преподавательской нагрузки оплачивается преподавателю согласно Единой тарифной сетке (ЕТС). Последующая дифференциация оплаты труда преподавателей производится на основании остального объема работы преподавателя, заключающегося в сопровождении образовательного процесса, научной, воспитательной и иных видов деятельности. Именно для фиксирования результатов реализации этих преподавательских функций в вузах и разрабатываются внутренние документы о начислении дополнительных выплат стимулирующего характера, предусматривающие введение и использование балльно-рейтинговой системы показателей оценки деятельности ППС за учебный год или иной срок, предшествующий периоду установления надбавки.

Роль систем оценки результатов преподавательского труда состоит в том, что они призваны влиять на *мотивацию* преподавателей к выполнению видов дея-

тельности с разной интенсивностью в соответствии со стоящими перед вузом задачами. Путем введения эффективных систем оценки труда и – как следствие – соответствующей системы стимулирования – возможно формирование следующих видов мотивации преподавателей к профессиональным видам деятельности:

- инструментально-финансовая мотивация: мотив ожидания высокой оплаты труда, готовность к интенсификации труда в соответствии с индикаторами с целью финансового поощрения, при этом содержание и качество труда не являются приоритетными;

- соревновательная мотивация: мотив занять достойное место в вузовском, российских или даже мировом рейтингах ученых;

- компенсаторно-перспективная профессиональная мотивация: мотив обеспечения своего будущего высоким уровнем собственных достижений, с тем, чтобы обезопасить себя от возможности оказаться невостребованным специалистом. Иначе говоря, в этом случае действует мотив пополнения фонда собственных профессиональных достижений, которые не теряют ценности в случае смены места работы;

- психологическая мотивация: мотив избежать стресса, который может быть вызван низким рейтингом в ближайшем окружении – мотив к тому, чтобы не оказаться в числе последних по количеству достижений и по размеру заработной платы. Это напрямую связано с тем, что при оценке преподавательского труда его содержание и результаты становятся предметом открытого обсуждения;

- моральная мотивация: мотив выполнения профессионального долга, получения нравственной удовлетворенности от содержания и качества своей профессиональной деятельности, то есть мотив осознания полезности и востребованности профессии;

- коллективно-имиджевая мотивация: мотив обеспечения моральной удовлетворенности от работы в вузе, имеющем хорошую репутацию и занимающем достойное место в рейтинге образовательных учреждений.

Практическая значимость разработки системы оценки и анализа результатов

преподавательского труда состоит в том, что она предоставляет целый *ряд возможностей* руководству вуза:

- 1) осуществление сбора отчетной информации о деятельности ППС;
- 2) составление рейтинга преподавателей вуза;
- 3) планирование кадровой политики вуза;
- 4) развитие системы мотивации преподавателей;
- 5) активизация преподавательского труда посредством реализации принципа обеспечения материальной заинтересованности;
- 6) обоснование распределение стимулирующей части заработной платы преподавателей;
- 7) финансовое планирование;
- 8) оценка человеческого капитала преподавателей и – опосредованно – студентов вуза;
- 9) прогнозирование и планирование развития человеческого капитала преподавателей и студентов вуза;
- 10) опосредованное доведение до сведения сотрудников стратегии развития вуза;
- 11) создание условий для обеспечения конкурентоспособности учебного заведения, в том числе международной.

Для изучения существующих систем оценки преподавательского труда нами был проведен анализ находящихся в сети Интернет в открытом доступе документов шести организаций высшего профессионального образования. Это – регламенты, положения, приказы о системах стимулирующих выплат в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники, Хакасском государственном университете им. Н. Ф. Катанова, Томском политехническом университете, Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Российском государственном профессионально-педагогическом университете, Самарском государственном университете.

Обобщение существующего в ряде вузов опыта показало, что в основном оценку преподавательского труда предлагается проводить по четырем направ-

лениям деятельности субъекта этого вида труда: образовательной, методической, научно-исследовательской деятельности, а также деятельности по привлечению финансовых активов. Применительно к системе оценки преподавательского труда назовем эти направления *кластерами*.

Анализ содержания документов позволил выделить присутствующие в них **показатели**, или **индикаторы**, каждый из которых характеризует одну составляющую преподавательского труда в рамках кластера. В процессе анализа мы осуществили процедуры унификации формулировок, весьма различающихся в рассматриваемых приказах, положениях, регламентах, и классификации показателей, которые в нормативных документах различных вузов сгруппированы по-разному. Отметим, что от вуза к вузу варьируются и количественная оценка, и методика расчета показателей. Как правило, единицы измерения и количество начисляемых по каждой позиции баллов устанавливаются руководством высшего учебного заведения на основе мониторинга текущего состояния основных отчетных показателей вуза и в зависимости от намеченной стратегии развития вуза. Заметим, что мы не ставили задачу дать индивидуальную характеристику каждому документу как отражающему образовательную политику вуза, поэтому количественное выражение показателей осталось за пределами нашего внимания, а состав показателей каждого документа не анализировался как целесообразно организованное системное целое. Для нас представлял интерес весь фонд индикаторов, включенных в документы, как дискретное множество показателей, которые в большей своей части повторяются.

В процессе анализа мы обнаружили, что в пределах каждого кластера можно выделить индикаторы двух **типов**:

- 1) индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя;
- 2) индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя.

В каждом типе индикаторов мы попытались выделить тематические группы показателей, или так называемые укрупненные оцениваемые позиции.

Таким образом, в ходе нашего анализа показатели оценки преподавательско-

го труда были систематизированы в соответствии со следующими принципами:

1) кластеры преподавательской деятельности (по основным функциям преподавательского труда);

2) типы индикаторов (оценка факта или результата трудовой деятельности преподавателя);

3) тематические группы показателей, или укрупненные оцениваемые позиции (например, «награды», «продукты деятельности», «повышение квалификации» и др.).

Результаты нашего обобщения приведены в Приложение 1. Оно включает перечень индикаторов измерения преподавательского труда без указаний на ранг достижений и объем балльных начислений. После формирования списка индикаторов для установления количества баллов по каждому из них вузом нередко вводится корректирующий коэффициент в зависимости от стратегии развития вуза, от установленных вузом на определенный период приоритетов, проводится ранжирование вариантов одного и того же показателя (например, при учете уровня конференции вводится различие видов научного мероприятия: международная, российская, региональная, межвузовская, внутривузовская; разный коэффициент устанавливается за издание учебников и учебных пособий с грифом и без грифа и т. д.).

Представленная обобщающая таблица может иметь практическое назначение, а именно служить решению задачи составления или коррекции подобного определяющего систему стимулирования ППС документа, жанр которого (приказ, положение, регламент и др.) вуз выбирает самостоятельно. Баллы, как правило, прямо конвертируются в сумму, составляющую надбавку к заработной плате преподавателя.

Изучение систем стимулирования труда, существующих в рассмотренных вузах, и в целом оценивая позитивно сам факт их существования, выделим те их отрицательные стороны, которых, по нашему мнению, такие системы должны избегать. К ним, в частности, относятся:

– недоиспользование аналитического потенциала систем оценки результатов

– сегодня, как правило, информация о результатах преподавательского труда ориентирована исключительно на определение размера стимулирующих выплат и не предполагает использование данных, собранных и представленных преподавателем, в иных целях;

– представленные в системах индикаторы фиксируют только новые достижения преподавателя за установленный период, предшествующий периоду предоставления стимулирующих выплат, в то время как постоянные параметры (например, наличие ученых степеней, званий, полученных в более ранние периоды; общее количество грантов и госконтрактов, свидетельствующее о потенциале преподавателя по привлечению финансовых активов, и др.) остаются неучтенными. По нашему мнению, активность преподавателя в более ранние периоды так или иначе свидетельствует о имеющемся у него потенциале, следовательно, полное исключение ее из системы учета снижает точность прогнозирования будущих;

– во многих случаях деятельность преподавателя не поддается измерению, и внесенный в число показателей индикатор не может получить определенного значения;

– некоторые показатели предполагают фиксирование фактов, которые по своему свойству не поддаются проверке, так как могут быть фиктивно подтверждены руководителем, при этом проведение экспертной оценки заявляемого результата не предусматривается;

– неправомерно, на наш взгляд, присвоение высоких значений для индикаторов, фиксирующих факт деятельности преподавателя, поскольку наличие деятельности не является гарантией ее высокого качества и результативности;

– сомнительна целесообразность начисления баллов за непосредственное выполнение функционала преподавателя (использование балльно-рейтинговой системы в учебном процессе и проч.);

– сомнительна, по нашему мнению, целесообразность начисления баллов за работу, которая может официально оплачиваться вне балльной системы (куратор, ученый секретарь кафедры, ученый секретарь диссертационного совета,

член редколлегии и др.).

Часть перечисленных недочетов может быть устранена путем разработки системы показателей преподавательского труда, предназначенной для анализа его содержания и результативности, включающей достижения преподавателей за весь период их деятельности и нацеленной в конечном счете на разработку механизмов управления этим видом труда. Такой подход, по нашему мнению, ориентирован на оценку результатов использования человеческого капитала преподавателей как на индивидуальном, так и на коллективном уровне. Результаты его применения, в свою очередь, могут стать основой для разработки управленческих решений, нацеленных на повышение качества человеческого капитала и преподавателей, и студентов конкретного высшего учебного заведения.

3.2. Анализ результативности преподавательского труда в подразделении Уральского федерального университета

Программа стимулирования преподавательского труда реализуется в Уральском федеральном университете с самого его учреждения в 2010 году. Эта программа стала преемником системы, ранее существовавшей в Уральском государственном техническом университете – УПИ. За время реализации программы в ней произошли следующие существенные изменения:

1) динамика перечня кластеров учитываемой деятельности. Так, например, в последние годы в составе стимулируемых направлений деятельности появился раздел «Интернационализация»;

2) расширение содержания тематических групп индикаторов. В частности, в рамках образовательной деятельности появилась группа индикаторов «Использование электронно-образовательной среды»;

3) изменение продолжительности периода, за который учитываются показатели (от 3 лет по некоторым показателям в начале существования программы до 1 года по итогам работы преподавателей в 2016 году);

4) динамика перечня показателей. В частности, в программе стимулирования

с 2013 года появился показатель «Получение международного сертификата, подтверждающего уровень владения иностранным языком», с 2014 года – «Наличие и регулярное обновление (не реже 1 раза в год) личной странички на русском и английском языках на сайте университета», «Получение диплома PhD в зарубежном университете» и т.д.;

5) коррекция количества баллов, получаемых по тем или иным видам деятельности. Так, например, за защиту докторской диссертации с 2016 года преподавателю будет даваться 1000 баллов, в то время как в отдельные годы ранее эта сумма варьировалась от 0 до 300 баллов;

6) изменение порядка учета отдельных показателей. В частности, это касается распределения баллов между исполнителями, присваиваемых за объемы НИОКР, распределения баллов между авторами при коллективном авторстве монографий, учебников и учебных пособий, и др.

В то же время, в Уральском федеральном университете есть ряд моментов, которые обеспечивают стабильность системы стимулирования. Они таковы:

1) понимание руководством университета необходимости наличия самой системы стимулирования преподавательского труда;

2) неизменность методики определения «цены балла в рублях», которая получается путем деления месячной суммы стимулирующих выплат на общее число принятых к учету баллов по всем сотрудникам университета;

3) неизменность отдельного стимулирования молодых преподавателей за показатели, по которым деятельность немолодых преподавателей не стимулируется;

4) неизменность принципа, в соответствии с которым сотрудник входит в программу только при условии набора минимального (порогового) количества баллов по занимаемой им должности;

5) существование максимальной суммы стимулирования, выраженной в рублевом эквиваленте;

6) необходимость постоянного совершенствования системы показателей в соответствии с задачами, стоящими перед университетом.

Несмотря на позиции, обеспечивающие стабильность самой системы стиму-

лирования в Уральском федеральном университете, анализировать динамику достижений преподавателей в силу многочисленных трансформаций невозможно. Поэтому проведем анализ результатов преподавательского труда в одном из институтов Университета по Положению о стимулировании 2015 года, когда учитывались результаты деятельности за два предшествующих года. В целях создания обобщенной картины о системе стимулирования преподавательского труда отметим, что в анализируемом году наибольшее количество баллов было набрано университетскими преподавателями за научно-исследовательскую деятельность, в полтора раза меньше баллов они получили за образовательную активность, и меньше всего – за деятельность в сфере интернационализации и прочие виды активности. Изучаемый институт был одним из лидеров по среднему числу баллов на 1 участника программы в Университете.

К учету в системе стимулирования от сотрудников этого института было принято 100 анкет. Каждая анкета содержала перечень видов деятельности, поощряемых университетом в рамках программы стимулирования (Приложение 2), сведения о занимаемой должности, месте работы, возрасте и поле сотрудника. Структурные компоненты совокупности ППС института, заполнивших анкеты, представлены в табл. 10-12.

Таблица 10

Распределение анкет, принятых к учету в программе стимулирования, в зависимости от занимаемой сотрудником должности

Должность сотрудника	Удельный вес группы в общей численности принятых к учету анкет, %
Доцент	55
профессор	11
преподаватель-лектор	5
старший преподаватель	11
ассистент	8
доцент-лектор	6
заведующий кафедрой	3
младший научный сотрудник	1

Таблица 11

Распределение анкет, принятых к учету в программе стимулирования, в зависимости от пола сотрудника

Пол сотрудника	Удельный вес группы в общей численности принятых к учету анкет, %
мужчина	31
женщина	69

Таблица 12

Статистические показатели возраста преподавателей-участников программы стимулирования

Показатель	Значение показателя, лет
Средний возраст	47,7
Среднеквадратичное отклонение в распределении возраста	13,4
Медианный возраст	48
Возраст самого молодого сотрудника	25
Возраст самого старшего сотрудника	78

Для демонстрации учетно-аналитического потенциала исследуемой программы стимулирования преподавательского труда, представляется целесообразным руководствоваться следующими **методическими и инструментальными подходами** к ее исследованию:

1. Разброс значений количественных переменных, содержащихся в анкете (возраст, набранные баллы), оказался достаточно большим не только в целом по совокупности, но и в отдельных ее подгруппах – по полу, занимаемой должности, месту работы сотрудника. Коэффициент вариации в большинстве случаев превышал пороговое значение в 33 %. Кроме того, в исследуемой совокупности наблюдались нетипичные значения. Поэтому для корректного анализа баллов, набранных по программе стимулирования, в качестве основных статистических характеристик количественных переменных целесообразно использовать не средние, а медианные значения, а также процентиля распределения.

2. Как следует из данных, представленных в табл. 11-13, исследуемая совокуп-

ность достаточно разнородна. Поэтому для получения более объективной и соотносящейся с действительностью характеристики исследуемой системы стимулирования, необходимо проводить анализ не только в целом по совокупности, но и в отдельных ее подгруппах. Последнее позволяет выявить те особенности и закономерности распределения и взаимосвязи изучаемых показателей, которые могут нивелироваться высокой энтропией более крупной совокупности.

3. Для оценки статистической значимости выявленных в подгруппах различий представляется целесообразным применять непараметрические тесты и критерии. Такой выбор обусловлен невыполнением тех требований, которые предъявляются к стандартным параметрическим тестам проверки статистических гипотез. Прежде всего, это отсутствие нормальности распределения исследуемых данных, несоблюдение принципа равенства дисперсий, наличие нетипичных значений.

4. Как правило, при анализе результатов преподавательского труда в расчет принимаются исключительно набранные баллы. Вместе с тем, представляется, что данные, собираемые посредством разработанных анкет, позволяют анализировать и еще один аспект достижений преподавателей университета. Речь идет о количестве тех видов деятельности, в которых сотрудник себя проявил (вне зависимости от набранных баллов). Действительно, активность и результативность профессиональной деятельности – это еще и степень ее разнообразия, способность преподавателя проявлять себя в различных направлениях деятельности, демонстрируя наличие разнообразных профессиональных компетенций.

Применение обозначенных методических и инструментальных принципов к исследованию результатов преподавательского труда в одном из институтов УрФУ позволило получить следующие **характеристики** этого вида труда.

В целом в 2015 г. преподаватели института набрали 72800 баллов за различные виды деятельности, поощряемой университетом в рамках программы стимулирования. Заметим, что сам по себе показатель общего количества набранных баллов не обладает высокой информационной полезностью. Безусловно, важные выводы могли бы быть сформулированы по результатам анализа дина-

мики этого показателя. Однако, как отмечалось ранее, в силу многочисленных трансформаций состава индикаторов преподавательского труда и принципов их оценивания, анализ динамики достижений преподавателей по количеству набранных баллов методически невозможен. Вместе с тем, сравнение общего количества набранных различными институтами баллов позволяет составить представление о конкурентоспособности профессорско-преподавательского состава каждого института, определить его вклад в формирование общей конкурентоспособности университета. Это, в свою очередь, может служить основанием для планирования кадровой политики вуза, развития человеческого капитала его сотрудников.

Важнейшую характеристику уровня развития преподавательских компетенций может дать показатель медианного значения набираемых сотрудниками баллов. Сравнительный анализ этого показателя по институтам также позволяет оценить уровень конкурентоспособности каждого института и выявить некоторые особенности формирования человеческого капитала в отдельных структурных подразделениях вуза. Так, в исследуемом институте в 2015 г. преподаватели набирали от 0 до 3456 баллов. При этом у половины ППС института баллы не превысили отметку 430 пунктов (медиана распределения). Таким образом, уровень профессиональных компетенций сотрудников института, во-первых, характеризуется высокой степенью разнородности, а во-вторых, для большого числа сотрудников этот уровень может считаться достаточно низким, не дотягивающим даже до середины диапазона набираемых в институте баллов (1728 баллов). Действительно, у 87 % ППС результат был ниже этого значения.

Достаточно высокой познавательной ценностью в анализе результативности преподавательского труда обладает показатель доли анкет с нулевым результатом. В исследуемом институте 19 % преподавателей не набрали ни одного балла за предусмотренные системой стимулирования виды деятельности. Таким образом, почти пятая часть ППС института обладает крайне низким (если обладает вообще) уровнем профессиональных компетенций, востребованных и потому поощряемых университетом в рамках программы стимулирования преподава-

тельского труда. Отметим, что стационарное значение этого показателя обладает безусловной ценностью и позволяет составить представление об уровне конкурентоспособности института, скорректировать его кадровую политику. Вместе с тем, данный показатель обладает познавательным потенциалом в сравнительном анализе различных структурных подразделений вуза, а также в анализе динамики уровня профессиональных компетенций ППС университета. Действительно, вне зависимости от меняющегося набора индикаторов, учитываемых программой стимулирования, и принципов их оценки, динамика доли сотрудников с нулевыми показателями будет отражать изменение уровня профессиональных компетенций сотрудников и, следовательно, изменение зоны риска конкурентоспособности университета.

Система стимулирования и оценки преподавательского труда, применяемая в университете, позволяет выделить приоритетные для сотрудников виды деятельности – те, в которых преподаватели проявляют наибольшую активность. Причем проявление этой активности может быть двойного рода. С одной стороны, можно выделить те виды деятельности в рамках программы стимулирования, в которых сотрудники набирают большее количество баллов (табл. 13), с другой – виды деятельности, в которых задействовано большее число преподавателей института (табл. 14).

Таблица 13

Виды деятельности в программе стимулирования, характеризующиеся наибольшим количеством набранных преподавателями института баллов

Виды деятельности	Удельный вес данного вида деятельности в общем объеме набранных преподавателями института баллов, %
Проведение полного цикла занятий по дисциплине с применением дистанционных образовательных технологий	16,9
Активное использование электронной информационно-образовательной среды	16,0
Издание монографии или справочника (словаря и т.п.)	15,8

**Виды деятельности в программе стимулирования, характеризующиеся
наибольшей активностью преподавателей института**

Виды деятельности	Удельный вес преподавателей, проявивших активность в данном виде деятельности, % от общей численности ППС института
Наличие личной странички на русском и английском языках на сайте университета	13,4
Публикация, ассоциированная с профилем УрФУ в Научной электронной библиотеке eLIBRARY в изданиях, входящих в перечень ВАК РФ (кроме учтенных в стимулировании публикаций в зарубежных научных изданиях в соответствии с Временным порядком)	12,0
Организация конференций, симпозиумов и выставок	7,8

Как следует из представленных данных, виды деятельности, лидирующие по степени проявления в них преподавательской активности, в двух построенных рейтингах не совпадают. К примеру, наибольшие баллы (и, соответственно, наибольшие финансовые стимулирующие надбавки) преподавателям института приносит инновационная образовательная деятельность. Полный перечень учитываемых программой стимулирования 2015 г. видов деятельности с характеристикой активности в них преподавателей института представлен в Приложении 2.

Отметим, что с методической точки зрения составление такого рода рейтингов на уровне отдельных институтов и университета в целом позволяет реализовывать более глубокую оценку человеческого капитала преподавателей, определять точки роста и угрозы конкурентоспособности учебного заведения, корректировать систему мотивации преподавательского труда, более эффективно осуществлять финансовое планирование.

Как отмечалось ранее, для получения более объективной оценки потенциала применяемой в университете системы стимулирования преподавательского тру-

да, целесообразно проводить анализ учитываемых в ней показателей не только в целом по университету (институту), но и в отдельных подгруппах исследуемого структурного подразделения. В частности, информация, аккумулируемая в анкетах, которые заполняют преподаватели университета в рамках программы стимулирования, позволяет провести анализ в подгруппах сотрудников, образованных следующими признаками:

- возраст;
- пол;
- занимаемая должность;
- место работы сотрудника.

Отметим, что по результатам исследования не обнаружилось статистически значимой корреляции между возрастом сотрудника и уровнем его активности в тех видах деятельности, которые учитываются программой стимулирования. Таким образом, в обследуемом институте возраст сотрудника не является детерминантой его активности (об одном исключении будет сказано ниже).

Гендерные различия в особенностях профессиональной самореализации преподавателей института

Проведенное исследование позволило зафиксировать наличие гендерного фактора, влияющего на особенности профессиональной самореализации в вузе.

Прежде всего, отметим, что баллы, набираемые преподавателями-женщинами, оказались выше тех, что набирают преподаватели-мужчины. Действительно, максимальные баллы в группе мужчин составляют 2800 пунктов, в то время как у женщин максимум заметно выше и составляет 3465 пунктов. Разница в баллах становится еще более очевидной, если сравнить особенности их распределения. Так, в группе женщин баллы достаточно поступательно возрастают от минимума к максимуму, в то время как распределение баллов у мужчин характеризуется наличием существенного скачка – выделяется небольшая группа сотрудников с нетипично высокими баллами. И если у подавляющего большинства мужчин (85 %) баллы находятся в диапазоне от 0 до 910 пунктов, то баллы «лидеров рейтинга» с большим отрывом от основной тенденции

находятся в диапазоне от 2320 до 2800 пунктов. Отметим также, что статистически значимой оказалась и разница в медианных значениях: половина преподавателей-мужчин набрали менее 70 баллов; в то время как у половины всех женщин баллы доходили до уровня 605 пунктов.

Как показало исследование, среди мужчин существенно выше доля нерезультативных с точки зрения профессиональной самореализации сотрудников. Так, почти 30 % мужчин не набрали ни одного балла в системе стимулирования. Иными словами, практически треть мужчин-сотрудников института никак не проявляют активность, востребованную и поощряемую вузом через систему стимулирования. Среди женщин таковых оказалось в 2 раза меньше – только 15 %.

В процессе исследования было также обнаружено, что женщины опережают мужчин по разнообразию и количеству тех видов деятельности, в которых они проявляют активность. Так, женщины с ненулевым результатом в рамках программы стимулирования проявляют активность в среднем в 4,6 видах поощряемой университетом деятельности. У мужчин этот показатель ниже и составляет в среднем 3,4 вида деятельности.

Отметим еще один аспект проявления гендерного фактора в профессиональной самореализации сотрудников института. У мужчин и женщин заметной оказалась разница в распределении баллов по возрастному признаку. Так, в группе мужчин более высокие баллы набирают сотрудники старше 45 лет. Для женщин такой закономерности не обнаруживается, распределение баллов по различным возрастным группам достаточно равномерно и невозможно выделить наиболее или наименее продуктивный с точки зрения профессиональной самореализации возраст.

Возможность влияния на обнаруженные закономерности структурного фактора (например, того обстоятельства, что женщины института могут занимать более высокие должности) исключалась посредством проведения статистических непараметрических тестов. Результаты таких тестов показали, что распределение сотрудников по занимаемым должностям не различается в группах мужчин и женщин.

Таким образом, проведенное исследование показало, что женщины-преподаватели института проявляют более высокую активность, вариативность и, как следствие, демонстрируют большую результативность в деятельности, поощряемой университетом в рамках программы стимулирования. Кроме того, женщины проявляют такого рода активность на протяжении всего периода профессиональной карьеры, в то время как мужчины показывают относительно более высокую результативность в старших возрастах.

Особенности реализации преподавательского труда сотрудниками, занимающими разные должности в институте

Проведенное исследование позволило выявить разницу в особенностях профессиональной самореализации сотрудников, занимающих разные должности. Непараметрические статистические тесты подтвердили значимость обнаруженных различий. В табл. 15 представлены наиболее существенные показатели, которые позволяет рассчитать программа стимулирования преподавательского труда. На основе представленных данных можно выделить наиболее «проблемные должности», обладающие наименьшим уровнем профессиональных компетенций. К таким должностям в обследуемом институте относятся доцент-лектор и преподаватель-лектор, которые показали крайне низкие или нулевые показатели. Кроме того, в этих группах оказался высокий удельный вес нерезультативных сотрудников. С другой стороны, результаты исследования показали, что лидером по уровню профессиональных компетенций являются сотрудники в должности профессора. Несмотря на не самый большой удельный вес в общеинститутской сумме баллов (что, очевидно, объясняется относительно невысокой долей профессоров в составе ППС любого института), сотрудники-профессора в среднем набирают самое высокое количество баллов в рамках программы стимулирования (самое высокое медианное значение баллов) и показывают самый широкий спектр профессиональных компетенций (самое высокое значение числа активностей на одного преподавателя). Кроме того, у профессоров института самый низкий показатель нерезультативных сотрудников.

Показатели результативности преподавательского сотрудников, занимающих
разные должности

Показатель	Должность сотрудника института							
	доцент	профессор	преподаватель-лектор	старший преподаватель	ассистент	доцент-лектор	заведующий кафедрой	младший научный сотрудник
Число преподавателей, участвующих в программе стимулирования	55	11	5	11	8	6	3	1
Общая сумма набранных баллов	42821,1	18201,4	160,0	6303,0	3525,8	0,0	1764,5	25,0
Удельный вес баллов, набранных преподавателями в данной должности, в общем объеме набранных в институте баллов, %	58,8	25,0	0,2	8,7	4,8	0,0	2,4	0,0
Удельный вес преподавателей с нулевым результатом, %	9,1	0,0	80,0	27,3	12,5	100,0	0,0	0,0
Медианное значение набранных баллов	585	1541	-	395	252	0	517	25
Среднее число активностей на одного преподавателя	3,8	7,1	3,0	4,0	4,3	0,0	5,3	1,0

Представляется, что изучение результативности преподавательского труда в разрезе занимаемых сотрудниками должностей позволяет получить результаты, которые могут лечь в основу совершенствования кадровой политики института. Кроме того, предложенные подходы к анализу преподавательского труда со-

трудников, занимающих разные должности, могут быть эффективны и на уровне университета в целом. Увеличение объема обследуемой совокупности в данном случае практически не увеличит число подгрупп для анализа. Вместе с тем, увеличившийся объем каждой группы позволит проводить сравнительный анализ с большим уровнем статистической надежности.

Особенности реализации преподавательского труда на различных кафедрах института

Проведенное исследование позволило выявить разницу в особенностях профессиональной самореализации сотрудников разных кафедр института. Непараметрические статистические тесты подтвердили значимость обнаруженных различий. В табл. 16 представлены наиболее существенные показатели, которые позволяет рассчитать программа стимулирования преподавательского труда. На основе представленных данных можно определить кафедры-лидеры по уровню развития профессиональных компетенций своих сотрудников, их активности в реализации преподавательского труда. Безусловным лидером здесь является кафедра *А*, характеризующаяся наиболее высокими баллами преподавателей, наибольшим весом в общеинститутских показателях стимулирующих баллов. Кафедра имеет практически наименьшую долю нерезультативных сотрудников (математически минимальные значения этого показателя наблюдаются на кафедрах *Д* и *З*, но с учетом крайне нерепрезентативности этих кафедр в исследуемой совокупности, их показатели не могут считаться достоверными). Преподаватели кафедры *А* демонстрируют и высокую степень разнообразия профессиональных компетенций. Действительно, здесь наблюдается и почти самое высокое среднее число активностей, приходящихся на одного сотрудника кафедры.

Таблица 16

Показатели результативности преподавательского труда на отдельных
кафедрах института

Показатель	Кафедры института							
	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З
Число преподавателей, участвующих в программе стимулирования	40	14	19	9	3	10	4	1
Общая сумма набранных баллов	49939,1	5163,0	4103,4	2928,3	790,0	5847,0	4005,0	25,0
Удельный вес баллов, набранных преподавателями кафедры, в общем объеме набранных в институте баллов, %	68,6	7,1	5,6	4,0	1,1	8,0	5,5	< 1 %
Удельный вес преподавателей с нулевым результатом, %	7,5	28,6	36,8	22,2	0,0	20,0	25,0	0,0
Медианное значение набранных баллов	994	130	50	170	300	320	767	25
Среднее число активностей на одного преподавателя	5,1	4,4	3,6	3,6	3,0	2,9	5,3	1,0

Представляется, что изучение результативности преподавательского труда в разрезе структурных подразделений института позволяет получить результаты, которые могут служить ориентиром для корректировки кадровой политики института, определения резервов, перспектив проблемных зон и направлений активизации преподавательского труда его сотрудников. Вместе с тем, необходимо

отметить, что данный подход вероятнее всего окажется неэффективным на уровне университета в целом. Увеличивающийся объем обследуемой совокупности неизбежно повлечет за собой увеличение числа сравниваемых подгрупп, что чрезвычайно снизит наглядность полученных результатов и их практическую значимость для вуза в целом.

Таким образом, проведенное исследование позволило продемонстрировать учетно-аналитический потенциал программы стимулирования преподавательского труда, реализуемой в Уральском федеральном университете, показать возможности использования результатов руководством структурных подразделений по целому ряду направлений – от составления рейтинга отдельных преподавателей и подразделений до оценки и планирования развития человеческого капитала в них, совершенствования кадровой политики университета в целом и укрепления уровня его конкурентоспособности (Приложение 2).

Результаты проведенного в третьей главе исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Роль систем оценки результатов преподавательского труда связана с их влиянием на мотивацию преподавателей, возможностью акцентирования их внимания на тех или иных стратегических задачах вуза, возможностями учета отдельных позиций деятельности ППС, рейтингования преподавателей, с кадровым и финансовым планированием, созданием условий для обеспечения конкурентоспособности высшего учебного заведения.

2. Результаты проведенного анализа существующих в ряде вузов систем стимулирования преподавательского труда показывают, что в вузах фиксируются результаты в сходных направлениях деятельности – образовательной, научно-исследовательской, воспитательной, деятельности по привлечению финансовых активов. Замеряемые в пределах каждого кластера индикаторы либо фиксируют свершившийся факт деятельности преподавателя, либо относятся к ее ближайшему результату.

3. В Уральском федеральном университете накоплен большой опыт реализации программы стимулирования преподавательского труда. За этот период менялся набор кластеров, тематических групп, показателей стимулирования, методик их учета, но неизменным оставалось понимание руководством университета необходимости наличия самой системы стимулирования и необходимость постоянного совершенствования системы показателей в соответствии с задачами, стоящими перед университетом.

4. Для практического использования учетно-аналитического потенциала программы стимулирования преподавательского труда целесообразно применять следующие методические и инструментальные принципы исследования собираемых в рамках ее реализации данных: 1) в качестве основных статистических характеристик количественных переменных следует ориентироваться не на средние, а на медианные значения, а также процентиля распределения; 2) целесообразно проводить анализ не только в целом по совокупности, но и в отдельных ее подгруппах (в разрезе структурных подразделений, занимаемых должностей, пола и, возможно, возраста сотрудников); 3) для оценки статистической значимости выявленных в подгруппах различий статистически более состоятельным является применение непараметрических тестов и критериев; 4) при анализе результатов преподавательского труда предлагается учитывать не только набранные баллы, но и количество тех видов деятельности, в которых сотрудник проявил свою активность; последнее характеризует спектр профессиональных компетенций преподавателя.

5. Проведенный анализ результатов преподавательского труда в одном из институтов университета показал возможности практического использования учетно-аналитического потенциала программы стимулирования по целому ряду направлений – от составления рейтинга отдельных преподавателей и подразделений вуза до оценки и планирования развития человеческого капитала в нем, совершенствования кадровой политики университета и укрепления уровня его конкурентоспособности. Проведенное исследование позволило зафиксировать наличие гендерного фактора, влияющего на особенности профессиональной

самореализации в вузе. Кроме того, была выявлена разница в особенностях реализации преподавательского труда сотрудниками, занимающими разные должности, а также работающими в разных структурных подразделениях института. Полученные результаты могут служить информационной основой совершенствования кадровой политики института. Реализованные подходы к анализу преподавательского труда на уровне отдельного института представляются эффективными и на уровне университета в целом.

4. ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ ТРУД В СФЕРЕ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ: СПЕЦИФИКА И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

4.1. Российское бизнес-образование на современном этапе

Российское бизнес-образование в сравнении с европейским и американским имеет не такую долгую историю и богатый опыт для осмысления. Становление современной модели бизнес-образования в России приходится на 90-е годы 20 столетия, характеризующиеся стремительными изменениями в экономической жизни страны и, как следствие, появлением новых возможностей для развития образовательных инициатив, удовлетворяющих потребности менеджеров и предпринимателей в управленческих знаниях.

Бизнес-образование – одно из направлений послевузовского профессионального образования, главной целью которого является формирование качеств успешного предпринимателя и эффективного менеджера. Несмотря на отсутствие законодательного терминологического статуса, понятие «бизнес-образование» прочно вошло в активный аппарат обращения ученых, представителей деловых кругов и иных значимых общностей в сфере профессионально-образовательного взаимодействия. Согласно устоявшейся трактовке (изложенной в первой российской фундаментальной работе, посвященной анализу содержания, технологий и организации бизнес-образования) бизнес-образование определяется следующим образом: «Это профессиональное образование и обучение людей, участвующих в выполнении функции управления на предприятиях и в хозяйственных организациях, которые действуют в условиях рынка и ставят своей главной целью получение прибыли» [20, с. 38]. «Важной особенностью бизнес-образования является прагматическая направленность, подразумевающая, что обучающийся менеджер будет принимать участие в практической работе, направленной на достижение целей делового предприятия, в том числе инициировать создание и развитие нового бизнеса на основе предпринимательства. Бизнес-образование – это образование ради карьеры и предприни-

мательского успеха» [20, с. 39]. В отличие от «академизма» высшего образования, бизнес-образование имеет жесткую доминанту «практицизма», оно ориентировано на формирование практических навыков менеджера и предпринимателя, имеет конечную цель – повышение прибыльности и эффективности деятельности организаций.

Практическая направленность стратегических задач бизнес-образования формирует его образовательный и рыночный облик. Система бизнес-образования развивается согласно уровню развития бизнеса в определенном регионе и соответствующему уровню профессионализма субъектов бизнеса, которые, в свою очередь, задают планку требований к качеству и содержательному наполнению предлагаемых программ.

Динамичное развитие бизнес-образования как неотъемлемого атрибута утвердившейся концепции непрерывного обучения стимулирует поиск вариантов его самоопределения. Анализируя современную ситуацию на рынке бизнес-образования, ведущие эксперты и практики этой сферы подчеркивают, что бизнес-образование – весьма подвижная, инновационная среда, она постоянно развивается, приобретает все новое содержание, меняет формы, методы, образовательные технологии [36, с. 78]. Усиливается роль проектного обучения, использования симуляций, коллективных методов практического применения теоретических знаний. Появляются специальные программы в краткосрочном сегменте, растет консалтинговая составляющая обучения [26, с. 75].

Вместе с тем, сегодня фиксируется незавершенность процессов институционализации бизнес-образования, отсутствие единых формальных подходов к измерению его качества, неотлаженность системы статистического и социологического мониторинга функционирования учреждений бизнес-образования [39]. «В настоящее время сектор бизнес-образования, с одной стороны, является наиболее быстро развивающимся сегментом рынка образовательных услуг как в количественном, так и в качественном отношении. С другой стороны, бизнес-образование, имея солидную содержательную и методическую базу, недостаточно исследовано в организационно-управленческом плане. Так, например,

сложность и неоднозначность определения экономических параметров бизнес-образования обусловлены отсутствием или разбросанностью необходимой статистической информации. Многие исследователи ограничиваются оценкой сегмента программ MBA профессиональной переподготовки как наиболее открытых для статистического наблюдения. Значительная часть программ дополнительного профессионального образования, в особенности относящихся к сегменту бизнес-образования, выпадает из поля зрения как государственных органов управления образованием, так и проводимых исследований» [49, с. 15].

В условиях дефицита официальной статистической информации о реальных количественных объемах и структурных характеристиках бизнес-образования в России остро стоит проблема поиска объективных оснований его анализа. В рубрикаторах Росстата отсутствуют разделы, фиксирующие показатели деятельности учреждений бизнес-образования. Статистика образовательной сферы охватывает традиционные подсистемы образования: дошкольное, школьное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское (аспирантура, докторантура). Введение в 2010 году в рубрикатор новой позиции о дополнительном профессиональном обучении работников организаций по категориям персонала, видам экономической деятельности, возрастным группам и программам обучения принципиально ситуацию не меняет, поскольку данное федеральное статистическое наблюдение проводится раз в 3-4 года. Это весьма существенный временной разрыв для такого мобильного сегмента образовательных услуг как бизнес-образование, не позволяющий «зафиксировать» актуальные динамические тенденции и изменения, постоянно происходящие на этом рынке. Кроме этого, статистические данные о дополнительном профессиональном образовании не охватывают значимые параметры рынка бизнес-образования (а именно: количество учреждений бизнес-образования и их дифференциацию по типам; количество и стратификационный состав обучающихся по видам и длительности программ; численность преподавателей и бизнес-тренеров, включенных в сферу деятельности бизнес-образования на условиях штатного найма, совместительства и фрилансерства).

Игнорирование официальным статистическим учетом сферы бизнес-образования делает трудноосуществимым поиск отправной точки ее целостного анализа. В основном информация об общих тенденциях развития рынка бизнес-образования и рейтингов участников этого рынка представлена аналитическими обзорами деловых изданий, маркетинговых и консалтинговых агентств, бизнес-справочников, специализированных информационных порталов. Базовыми показателями оценки объемов рынка бизнес-образования выступают: выручка от реализации образовательных услуг, число обученных, количество реализованных программ. Источником информации для характеристики структуры рынка и позиций основных игроков служат данные, предоставляемые самими компаниями.

По оценкам экспертов, емкость рынка программ бизнес-образования составляет 1-1,5 млрд. долларов в год. Большая часть (70 %) этих средств сосредоточена в Москве и Московской области, 15 % – в Санкт-Петербурге, 15 % – в регионах. Емкость российского рынка MBA-образования в течение последних лет можно оценить приблизительно в 2,8 млрд. руб., общее число слушателей программ MBA – около 7 тыс. человек [79; 80; 81; 85, с. 187].

Стоит отметить, что оценка емкости рынка краткосрочных программ и тренингов представляет серьезные трудности, поскольку:

- во-первых, не все компании-провайдеры образовательных услуг участвуют в экспертных рейтингах и предоставляют информацию о своих оборотах;
- во-вторых, на данном рынке значительна доля фрилансеров, «выпадающих» из выборочного мониторинга;
- в-третьих, стремление учреждений бизнес-образования попасть в аналитические обзоры деловых изданий продиктовано необходимостью постоянного присутствия в медиапространстве, борьбой за своего клиента, что не исключает ангажированности подобной информации.

На сегодняшний день в России функционируют порядка 130 школ бизнеса и центров бизнес-образования. Распределение по регионам крупнейших бизнес-школ, реализующих MBA программы, подтверждает указанную выше тенден-

цию о концентрации основной доли рынка в Москве: 54 бизнес-школы расположены в Москве, 8 – в Санкт-Петербурге, 1 – на Северо-Западе, 17 – в Поволжье, 5 – в Центральной части и на Юге России, 9 – на Урале, 10 – в Сибири и на Дальнем Востоке*. Большинство образовательных учреждений (75 %) – это бизнес-школы университетского типа (организованные при вузах).

Один из самых крупных игроков рынка – Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), в школах и центрах бизнеса которой обучаются сегодня по программам MBA всех форматов почти 2,5 тыс. человек, что составляет примерно 35 % общей емкости рынка программ MBA России [82, с. 67].

Структурная композиция рынка бизнес-образования может быть охарактеризована по типам образовательных учреждений, типам «продуктовых» предложений (услуг), моделям образовательного взаимодействия (обучения).

Структура рынка по типам образовательных учреждений включает в себя:

- классические (университетские) бизнес-школы;
- предпринимательские бизнес-школы, центры бизнес-образования;
- корпоративные бизнес-школы (академии, университеты, учебные центры предприятий);
- центры повышения квалификации и переподготовки кадров;
- тренинговые компании;
- учебные заведения, создаваемые консалтинговыми фирмами (учебные подразделения консалтинговых фирм).

Структура рынка с точки зрения продуктовых (программных предложений) дифференцируется по таким критериям, как:

- длительность программ (долгосрочные, среднесрочные, краткосрочные);
- целевая направленность (открытые, закрытые);
- предметное содержание (менеджмент, маркетинг, финансы и пр.);
- уровень специализации (широкого тематического диапазона, узкоспе-

*Согласно данным, опубликованным на федеральных порталах о бизнес образовании www.mba.su; www.mbatoday.ru; www.e-executive.ru; www.ubo.ru (дата обращения: 05.08.2016)

циализированные);

- направление фокусировки (функциональные, личностные).

Модели обучения отражают сервисно-технологическое сопровождение предлагаемых программ, они могут видоизменяться и рождаться в ходе непосредственного взаимодействия учреждений по оказанию образовательных услуг с потребителями. Спектр сложившихся в сфере бизнес-образования моделей и форм образовательного взаимодействия включает в себя:

- традиционные аудиторные занятия;
- активные методы (тренинги, группы взаимодействия, бизнес-симуляции, кейсы, индивидуальный и групповой коучинг, проектное обучение);
- выездные (корпоративные) обучающие мероприятия;
- дистант (вэбинары, онлайн консультации и пр.);
- конференции и круглые столы;
- мастер-классы;
- консалтинг;
- менторство;
- образовательный туризм и иные совмещенные мероприятия.

За 25 лет своего существования бизнес-образование в России накопило багаж собственных достижений, но нерешенных проблем и нереализованных возможностей в этой сфере остается еще много. Среди них: интеграция в мировое бизнес-образовательное пространство [73, с. 87-92; 15, с. 36-39], достижение продуктивного взаимодействия между образовательными институтами и деловым сообществом [12, с. 23-25; 94, с. 26-30; 93, с. 50-53] (в том числе – взаимообогащающее сотрудничество корпоративных университетов со школами бизнеса [89, с. 61-65]), развитие инновационных образовательных технологий и методов обучения [36, с. 78-83; 47, с. 284-312; 70, с. 73-81], формирование открытой методической платформы, основанной на кейсах и проектах российского бизнеса [35, с. 40-42], формирование с учетом мирового опыта системы критериев для объективных рейтингов учреждений бизнес-образования [42, с. 69-72] и др.

Принципиальные институциональные изменения, произошедшие на рынке бизнес-образования в последние 5 лет, связаны с отменой Федерального стандарта дополнительного делового образования и созданием «Национального аккредитационного совета делового и управленческого образования России» (НАСДОБР). С 1 января 2012 года аккредитация и соответственно государственные дипломы для бизнес-школ упразднены, программы формально не утверждаются. Это означает, по существу, саморегулирование рынка и решение проблем выработки стандартов качества услуг коллегиальными силами самого делового и образовательного сообщества.

В целях предотвращения негативных последствий отмены госстандарта и регулирования рынка весомые деловые организации инициировали создание нового «общественного» стандарта», разработка которого отныне – сфера компетенции Консорциума по развитию делового образования России. В него вошли Российская ассоциация бизнес-образования (РАБО), Торгово-промышленная палата (ТПП РФ), Российский Союз промышленников и предпринимателей (РСПП), Ассоциация менеджеров России, Ассоциация российских банков и объединение «Деловая Россия».

Деятельность созданной ассоциации объединений и организаций направлена на разработку и внедрение методик и стандартов управления и оценки качества программ делового и управленческого образования. На официальном сайте НАСДОБР сформулирована следующая миссия: «Создание в России объективной и независимой системы оценки качества делового и управленческого образования, охватывающей его основные уровни и формы, отражающей интересы и требования к качеству со стороны российского делового сообщества, базирующейся на сочетании лучших международных практик и российской специфики, максимально прозрачной и открытой для контроля гражданского общества и прессы». Целями задачами НАСДОБР являются:

- создание системы мониторинга качества подготовки кадров для бизнеса;
- создание на базе НАСДОБР площадки для инновационных методологических разработок;

- разработка принципов и стандартов оценки качества программ бизнес-образования различного уровня (МВА/ЕМВА, DBA, DPA, краткосрочных программ ПП и ПК, а также тренингов) с учетом передового мирового опыта;
- подготовка сертифицированных экспертов для проведения общественно-профессиональной аккредитации НАСДОБР;
- проведение аккредитаций российских программ ДПО;
- создание Национальных и международных рейтингов и рэнкингов программ дополнительного профессионального образования, целью которого является развитие механизмов и процедур независимой системы оценки качества программ и повышение их конкурентоспособности, а также проведение аналитики по рейтингам и рэнкингам с изложением методологии и подходов НАСДОБР [69].

Таким образом, «впервые в России была создана общественная организация по оценке качества делового образования, где доминирующую роль играют ведущие ассоциации делового сообщества. Система аккредитации и оценки качества бизнес-образования опирается на экспертизу ректоров ведущих экономических вузов России, объединенных в Ректорский совет НАСДОБР. Аккредитационный процесс в России поддерживается ведущими международными аккредитуемыми ассоциациями, входящими в систему «Тройная корона» – АМБА (Великобритания), AACSB (США), EFMD (Европа). Разработка аккредитационных критериев и создание рэнкингов с опорой на лучший мировой опыт, предоставленный ведущими международными аккредитуемыми ассоциациями и рэнкинговыми агентствами, – путь совершенствования качества национального делового образования» [82, с. 65-66].

Принципиальное отличие новой системы от государственной аккредитации будет заключаться в том, что правила игры здесь разрабатывают совместно потребители и поставщики услуг. Подобная практика позволит создать «живую», мобильную систему реагирования на потребности рынка [37, с. 44].

Свидетельством успешного начала формирования национальной системы оценки качества бизнес-образования и интеграции его в мировое образователь-

ное пространство выступают уже проведенные НАСДОБР пилотные аккредитации по программам MBA. На сегодняшний день 12 российских бизнес-школ получили аккредитационные свидетельства НАСДОБР, 12 российских программ MBA имеют аккредитацию AMBA, пять программ аккредитованы AACSB, две - EPAS (EFMD) [106].

На современном этапе бизнес-образование выступает значимым фактором формирования как профессиональной траектории индивидуальных потребителей, так и корпоративных стратегий деловых организаций. Перспективные тренды в развитии бизнес-образования будут преимущественно определяться изменениями самой бизнес-среды. Пики и спады в развитии определенных сфер и отраслей бизнеса, повышение или понижение интенсивности конкуренции на различных рынках определенным образом стимулируют спрос компаний на услуги повышения профессионализма для своих сотрудников.

Безусловно, последствия экономического кризиса сказались на количественном снижении спроса на услуги бизнес-образования и естественным образом обострили конкуренцию бизнес-школ. Бизнес-школы вынуждены сегодня конкурировать не только между собой за время и деньги потребителей (обучающихся менеджеров и предпринимателей), но и в целом за перераспределение средств между различными сферами инвестиций делового сообщества. Актуальные вопросы выживания бизнеса ставят под сомнение принятие решения о вложениях в собственное образование на фоне риска быть уволенным или потерять бизнес завтра. Инвестиции в собственное развитие и образование (прежде всего долгосрочное) в период рецессии имеют повышенные риски неоправданности. Наше исследование, проведенное методом глубинного интервью среди активно обучающихся менеджеров и собственников различных сфер и масштабов бизнеса на Урале*, показало, что они не готовы "ввязываться" в длинные образовательные истории, гораздо важнее для них получить практическую

* Интервью проводилось в сентябре-октябре 2015 (N-27) с целью понимания причин смещения потребительского спроса в сторону предпочтений краткосрочного обучения. План интервью содержал 3 основных темы для обсуждения: образовательная история респондента (базовое образование, используемые способы самообразования, виды и длительность получения дополнительного образования за последние 3-5 лет); цели и мотивация повышения управленческой квалификации; предпочтительные модели образования (по длительности и тематике программ, формам и методам обучения).

пользу от полученных знаний в максимально короткие сроки.

Данные ежегодного мониторинга Российского аналитического центра "Эксперт-Урал" за 2010-2015 гг.* также показывают устойчивую тенденцию повышения интереса менеджеров к краткосрочному обучению и понижения ценности длительных образовательных программ (МВА).

Неопределенность и нестабильность экономической ситуации прямо отражается на снижении возможностей и желания менеджеров реализовывать долгосрочные стратегии образовательного поведения как на уровне отдельных индивидов, так и на уровне компаний. Приоритет задач тактического "выживания" бизнеса диктует выбор моделей обучения с максимально быстрым практическим результатом. Устойчивая конкурентоспособность краткосрочных форм обучения определяется их тесной связью с региональной спецификой бизнеса и мобильностью в плане "подстройки" под текущие задачи предприятий. Стратегические, длительные форматы обучения, не имея такой связи, в кризисный период теряют свою популярность и ценность для бизнес-аудитории.

Подтверждаются аналогичные тенденции и в целом на уровне российского бизнес-образования. Эксперты выделяют несколько ключевых трендов в развитии бизнес-образования последних лет:

- повышение общей компетентности предприятий-заказчиков и связанная с этим диверсификационная деятельность бизнес-центров по освоению сложных продуктов и методов их воплощения;
- рост уровня требований к образовательным программам со стороны индивидуальных потребителей (можно говорить о формировании группы «продвинутых» менеджеров, для которых постоянная «тренировка» и апгрейт управленческих компетенций становятся элементом образа жизни);
- рост спроса в краткосрочном сегменте обучения и увеличение популярности узкоспециализированных тем;
- рост спроса на услуги бизнес-образования со стороны компаний малого и среднего бизнеса;

*Эксперт-Урал №39(437) 4-11 октября 2010; № 39(482) 3-9 октября 2011; № 39(527) 1-7 октября 2012; № 40(573) 7-5 октября 2013; № 42(619) 13-19 октября 2014; № 45(665) 2-8 ноября 2015 URL: www.expert-ural.com

- рост спроса на программы, содержащие элементы дистанционного обучения;

- «поиск смыслов» и эффективная бизнес-социализация становятся важными мотивами получения бизнес-образования;

- преобладание Part Time программ в модульном формате в сегменте MBA (Full Time MBA-программы по причине отсутствия спроса были закрыты, либо модифицированы в модульный формат даже лидерами российского бизнес-образования – ВШМБ РАНХиГС, «Сколково»);

- обострение конкуренции бизнес-школ и связанный с этим активный поиск новых направлений роста, соответствующих потребностям современной экономики [101; 43, с. 65- 67; 82, с. 66, 68]*.

Выделенные тенденции выдвигают на первый план вопросы перспективных стратегий развития управленческого образования, эффективных организационных моделей бизнес-школ, технологий взаимодействия с обучающимися менеджерами. В конечном итоге главный фокус внимания ученых и представителей делового сообщества сосредоточен на проблемах повышения качества бизнес-образования, которое напрямую связано с квалификацией преподавателей бизнес-школ и качеством преподавания бизнес-дисциплин.

4.2. Содержание и функции преподавательского труда в сфере бизнес-образования

Важнейшим стратегическим ресурсом, обеспечивающим качество бизнес-образования, являются преподаватели. Эффективность их деятельности (труда) предопределяет достижение конечной цели бизнес-образования – карьерный рост обученных менеджеров и повышение экономической результативности деятельности компаний.

Преподавательский труд в сфере бизнес-образования принципиально отли-

* Выделенные тенденции сформулированы на основе опубликованных материалов федеральных экспертных порталов (www.ufo.ru; www.mba.su; www.e-executive.ru) и собственных экспертных интервью автора с руководителями департаментов образовательных учреждений и координаторами образовательных программ для действующих менеджеров (N-15, ноябрь - декабрь 2015).

чается от преподавательского труда в высшей школе. Эти отличия определяются, во-первых, спецификой контингента обучающихся; во-вторых, многоуровневым характером взаимодействия и организацией коммуникативного пространства бизнес-обучения; в-третьих, как следствие первых двух причин, «усиленными» компетентностными требованиями к квалификации преподавателя.

Рассмотрим каждый из этих факторов подробнее. Первый фактор, определяющий содержание и особенности преподавательского труда, – это обучающиеся. Система бизнес-образования имеет дело со взрослыми студентами, за плечами у которых накоплен опыт профессиональной деятельности и опыт предыдущего обучения. «Именно опыт дает человеку взрослость и зрелость, он же порождает проблемы, которые взрослые хотят решить в процессе образования. Образовательный процесс – это средство для решения собственных затруднений в реальной жизни – таково восприятие взрослого обучающегося» [29, с.12]. Принципиальным отличием педагогической и андрагогической систем обучения выступает характер использования полученных знаний. Если в педагогической системе использование полученных знаний, умений, навыков по преимуществу перспективное («отложенное, в неизвестных условиях и сроках» [40, с.86-87]), то в андрагогической системе – немедленное, безотлагательное [34, с.137], в целях решения жизненно важной проблемы, профессиональной или карьерной задачи. Взрослый обучающийся до момента обучения уже владеет определенной информацией по предмету, он имеет и практический опыт в соответствующей сфере деятельности, позволивший ему многие теории проверить на практике. В его собственном банке данных обязательно есть уникальная информация, которой другие участники взаимодействия не владеют [29, с.239].

Имеют значение и психологические особенности личности взрослого в позиции обучающегося. Типичные трудности, с которыми сталкиваются взрослые в процессе обучения, связаны со сложившимися поведенческими стереотипами, беспокойством о своем авторитете, боязнью выглядеть несолидным в глазах группы.

Определенные психологические сложности в обучении взрослых связаны и

с тем, что все они в прошлом испытали на себе догматический тип обучения с ориентацией на усвоение готовых знаний. Поэтому нередки ситуации, когда в условиях крайней жизненной необходимости новых знаний слушатели ориентированы на получение «готовых рецептов», не желая затрачивать собственных усилий по их поиску и созданию совместно с преподавателем и другими участниками группы. Либо, в силу имеющегося опыта и догматического стиля восприятия любой информации, априори ориентированы на критическую «встречу» любой информации, решения, метода со стороны преподавателя. Профессиональный преподаватель не должен попадать в ловушку таких стереотипов. Подобные типы поведения и связанные с ними психологические механизмы сопротивления – особый фронт работы преподавателя. Необходимо четко дифференцировать психологические барьеры сопротивления, которые могут быть связаны как с типичной боязнью утраты привычного, устоявшегося, так и с боязнью всего нового, непривычного и личностной самоидентификацией в этих условиях [45, с. 18].

Как было отмечено выше, взрослый обучающийся нацелен на скорейшую отдачу от вложенных затрат и потраченных усилий на образование, в этом смысле он рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения знаний, умений, навыков. Однако, «новые знания, умения, навыки и качества, в свою очередь, связаны с необходимостью изменить собственные стереотипы, модели поведения, отказаться от нефункциональных поведенческих привычек. Неспособность произвести эти изменения и мешает внедрению результатов обучения в жизнь, оставляет неудовлетворенность обучением» [45, с. 18]. Оказавшись в новой для себя образовательной ситуации, такие учащиеся продолжают воспроизводить старые стереотипы мышления и поведения, зачастую саботируя кропотливо выстраиваемую преподавателем конструктивную модель диалога.

Таким образом, для эффективного управления групповой динамикой в ходе образовательного процесса преподавателю необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности обучающихся взрослых, выделять некон-

структивные модели поведения и владеть технологиями их блокировки в целях снижения нефункциональных потерь времени и негативных последствий в целом для конечных результатов обучения группы.

Психологические особенности взрослого в позиции обучающегося, безусловно, важны для построения продуктивного коммуникативного пространства в группе. Но они неспецифичны для бизнес-образования, то есть в равной мере характерны для любого дополнительного образования взрослых. Главным фактором, определяющим специфику образовательного взаимодействия в сфере бизнес-обучения, является наличие у обучающихся непосредственного опыта управленческой деятельности. Именно этот опыт выступает критерием «входа» в серьезные программы бизнес-образования и определяет дизайн образовательного взаимодействия в процессе обучения. Компетентные в предмете обучения студенты – «сложная» аудитория, предъявляющая высокие требования как к профессионализму преподавателей, так и к статусно-профессиональным характеристикам других обучающихся в группе. Безупречная организация и качественное сервисно-технологическое обеспечение процесса обучения также выступают важнейшими атрибутами бизнес-образования, позволяющими соответствовать характеру деятельности и привычному стилю жизни бизнес-аудитории.

Второй фактор, раскрывающий содержательные особенности преподавательского труда в сфере бизнес-образования, – это многоуровневый характер взаимодействия и организация коммуникативного пространства в ходе обучения. Обучение слушателей бизнес-школ осуществляется в пространстве пересечения вертикальных и горизонтальных коммуникаций. Подобное взаимодействие обеспечивает не только прирост нового знания, но и обмен практическим опытом с преподавателями и менеджерами (находящимися в данный момент в ситуации совместного обучения), а также обретение связей, потенциально полезных для развития собственного бизнеса в будущем.

По справедливому замечанию В. А. Мау и А. Г. Сеферяна, данные аспекты обучения равнозначны. Слушатели бизнес-школ имеют определенный опыт за плечами, поэтому образование для них никак не сводится к тому, что могут дать

им преподаватели – даже если это квалифицированные эксперты с собственным опытом работы в бизнесе. Бизнес – это всегда контакты, связи, и учеба должна быть обязательно полезной и в этом отношении [58, с. 369]. Поэтому социализация участников внутри конкретных программ рассматривается в качестве обязательного методического сопровождения бизнес-образования.

В соответствии с характером взаимодействия основных участников бизнес-образования происходит организация коммуникативного пространства. Можно выделить 3 базовые коммуникативные модели в сфере бизнес-образования (табл. 17). Под коммуникативной моделью в данном случае понимается характер взаимодействия ключевых общностей (преподавателей и обучающихся) в ходе образовательного процесса, включающий статусно-ролевую структуру участников, контекст и результат совместной образовательной деятельности.

Таблица 17

Коммуникативные модели в сфере бизнес-образования [65, с. 49].

Модель	Роли участников	Условия реализации	Результат
1	2	3	4
Классическая академическая	Иерархичны (обучающий / обучаемые)	Стандартные открытые программы, предлагаемые на рынке в качестве готового продукта	Прирост теоретических и практических знаний, необходимых для совершенствования профессиональной деятельности, карьерного роста, реализации жизненных проектов
Экспертно-консультационная	Условно иерархичны (эксперт-преподаватель / профессионалы-слушатели)	Узкоспециализированные открытые программы; закрытые корпоративные программы, создаваемые «под» конкретного заказчика; мастер-классы; диагностические и консалтинговые услуги	Прирост теоретических знаний и практических навыков для решения текущих профессиональных задач, профессионального самосовершенствования, карьерного и должностного роста

1	2	3	4
Ситуативно-динамическая	Динамичны (Роли участников меняются в ходе взаимодействия)	Закрытые корпоративные программы (тренинги), проектируемые для решения существующей (выявленной) проблемы заказчика	Совместное «рождение» нового знания, выработка инновационных подходов для решения нестандартных задач, разработка корпоративных технологий

Классическая академическая модель ориентирована на трансляцию знаний, информации. Роли участников взаимодействия здесь максимально иерархичны: обучающий / обучаемые. Эта модель традиционно используется на открытых программах, предлагаемых для широкой аудитории в качестве готового «продукта». Базовые программы портфеля бизнес-школ эффективно используются как инструмент привлечения новых клиентов (впоследствии заказывающих более сложный продукт), как возможность охватить более широкие аудитории. Стоит отметить, что базовые (открытые) программы постоянно видоизменяются в соответствии со стадиями развития рынка и потребителя, меняют формат, приобретая более узкий и специализированный характер. Новые компании, имеющие образовательные стремления, начинают их реализовывать именно с открытых программ, где происходит первичная "апробация" преподавателя (тренера), оценка его пригодности для корпоративных проектов.

Экспертно-консультационная модель в полной мере отражает ключевые потребности обучающихся менеджеров, которые, осознав недостаточный объем знаний и практических навыков в текущем периоде, обращаются в учебный центр в целях прироста необходимого «капитала». В данном случае роли участников взаимодействия можно определить как условно иерархичные, формально обозначенные на старте. В ходе образовательного процесса роль преподавателя может трансформироваться от эксперта-консультанта до координатора. Кроме того, роли экспертов могут весьма успешно выполнять участники самой группы, более информированные по сути конкретной проблемы (не обязательно бо-

лее авторитетные по статусу) и обладающие практическим опытом в обсуждаемых ситуациях. Экспертно-консультационная модель оптимальна для узкоспециализированных открытых и закрытых корпоративных программ.

Ролевое взаимодействие в ситуативно-динамической модели конструируется в процессе решения поставленной задачи. Роли участников могут определяться согласно должностному статусу. Преподаватель здесь не имеет абсолютного компетентностного приоритета. Он – скорее модератор, структурирующий процесс в целях обеспечения функциональной и продуктивной работы участников. Роли участников определяются и переопределяются на каждом этапе работы. Видимое «исключение» прямой преподавательской функции – определенный методический прием, нацеленный на активизацию имеющегося внутреннего потенциала группы при решении сложных бизнес-задач в целях получения уникального знания, разработки нового подхода или стратегии. В случае успешной реализации такого взаимодействия возможно получение принципиально нового результата, создание уникальной технологии, выходящей за рамки стандартных решений. Область применения данной модели – закрытые корпоративные программы (тренинги), специально проектируемые для решения существующей/выявленной проблемы заказчика. Специфика данной услуги состоит в том, что бизнес-школа сопровождает клиента от первой встречи до момента достижения цели, от диагностики до закрепляющих мероприятий. Естественно, в ходе такого длительного контакта может происходить трансформация ролей и зон ответственности за практический результат. Ресурсная отдача от затрат на обучение в данном случае может быть однозначно оценена по заранее и совместно выделенным критериям.

Предложенные коммуникативные модели, безусловно, не претендуют на исчерпывающий и безусловный характер. Они лишь отражают ряд специфических коммуникативных процессов, происходящих в пространстве бизнес-образования. В целом же принципиальное отличие коммуникативных связей в сфере бизнес-образования от высшего профессионального образования заключается в особом статусе обучающегося. Он – полноправный (а зачастую более

значимый) участник диалога, основная движущая сила обучения. Его потребности и мотивация четко определены и характеризуется высоким уровнем сформированности. Преподаватель не имеет абсолютного компетентностного приоритета, он – скорее архитектор и организатор систем взаимодействия. Знание, информация, навыки как промежуточный результат обучения не даются в готовой форме, а являются продуктом активной деятельности, со-творчества всех участников.

Необходимость параллельного решения комплекса задач в процессе бизнес-обучения усложняет конфигурацию складывающихся взаимодействий и предъявляет высокие требования к выполнению преподавательских ролей. Функционал преподавателя бизнес-школы существенно углубляется при явном уменьшении значимости классической лекторской квалификации. На первый план выходят совершенно иные функции: эксперта, консультанта, модератора и даже провокатора. Зачастую в ходе образовательного взаимодействия со слушателями бизнес-школ главным умением становится умение «молчать» с целью инициировать рождение нового знания, новых технологий и решений непосредственно в рамках текущего диалога равноценных коллег.

Препятствия для реализации сложнорольевых коммуникативных моделей могут быть выявлены как в поле компетенций самих преподавателей, так и в поле организационных условий для полноценной реализации таких систем взаимодействия. Основными барьерами эксперты называют*: неоднородность групп; отсутствие достаточной информации об ожиданиях обучающихся до момента начала программы; отсутствие четко регламентированной процедуры согласования с заказчиком проекта обучения и совместно выделенных критериев для оценки достижения конечных результатов; отсутствие координации команды преподавателей в процессе реализации конкретной программы.

Зачастую коллеги мало осведомлены об учебных кейсах, используемых методиках и логике изложения материала друг друга. По этой причине возникают про-

* По результатам экспертных интервью, проведенных автором с руководителями департаментов образовательных учреждений Екатеринбурга и координаторами образовательных программ для действующих менеджеров (N-15, ноябрь - декабрь 2015).

тиворечия и несостыковки в предлагаемых подходах и решениях, теряется эффект системности. Ресурсозатратность формирования гомогенных аудиторий слушателей приводит к коммуникативному мезальянсу внутри обучающихся групп. «Разношерстность» аудитории, собранной в рамках одной программы, препятствует созданию ситуации равноценных взаимообменов бизнес-решениями и практическим опытом. Кроме того, разноуровневый управленческий статус слушателей диктует принципиально различные, а порой и диаметрально противоположные целевые установки образовательной деятельности. Отсутствие четкого позиционирования образовательных продуктов для бизнеса, понятной структуры и взаимосвязи отдельных блоков в рамках общей программы, кропотливой организации коммуникативного образовательного пространства и эффективного управления коммуникациями между участниками приводят в конечном итоге к неудовлетворенности партнеров достигнутыми результатами.

В целях преодоления указанных трудностей учреждениям бизнес-образования необходима разработка технологий управления внутренними и внешними коммуникациями. Одним из вариантов организации коммуникативного пространства и регулирования информационных потоков в нем может служить показанный на рис. 4, 5 алгоритм управления внутренними и внешними коммуникациями в учреждениях бизнес-образования.*

Выделенные особенности аудитории обучающихся (психологические, статусно-профессиональные), характеристики коммуникативного пространства бизнес-образования (многоуровневость связей, динамичность ролевых моделей), а также специфика самого образовательного «продукта» (образовательная услуга в сфере бизнес-образования не обладает признаками «готового» предложения – новые знания, умения, навыки рождаются в ходе непосредственного взаимодействия преподавателей и студентов при активной позиции последних) определяют повышенный уровень требований к компетенциям преподавателя.

* Данный алгоритм разработан в ходе проектного исследования в УЦ «Потенциал», в рамках которого проводились экспертные дискуссии с координаторами программ и руководителями подразделений с целью разработки мер по совершенствованию организации учебного процесса и повышению эффективности взаимодействия основных участников [122, с. 208].

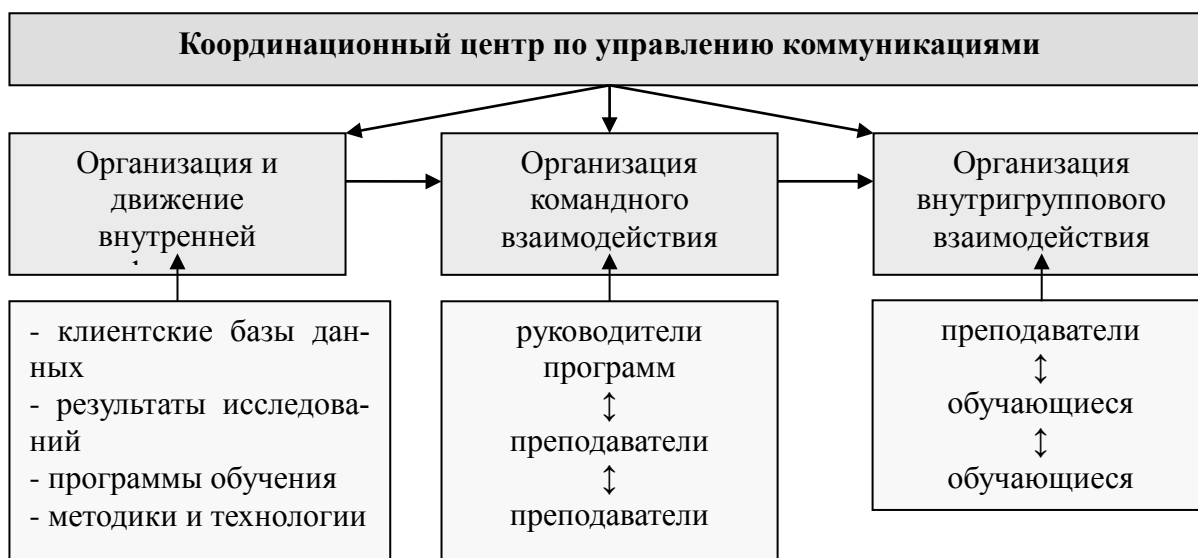


Рис. 4. Координационный центр по управлению коммуникациями

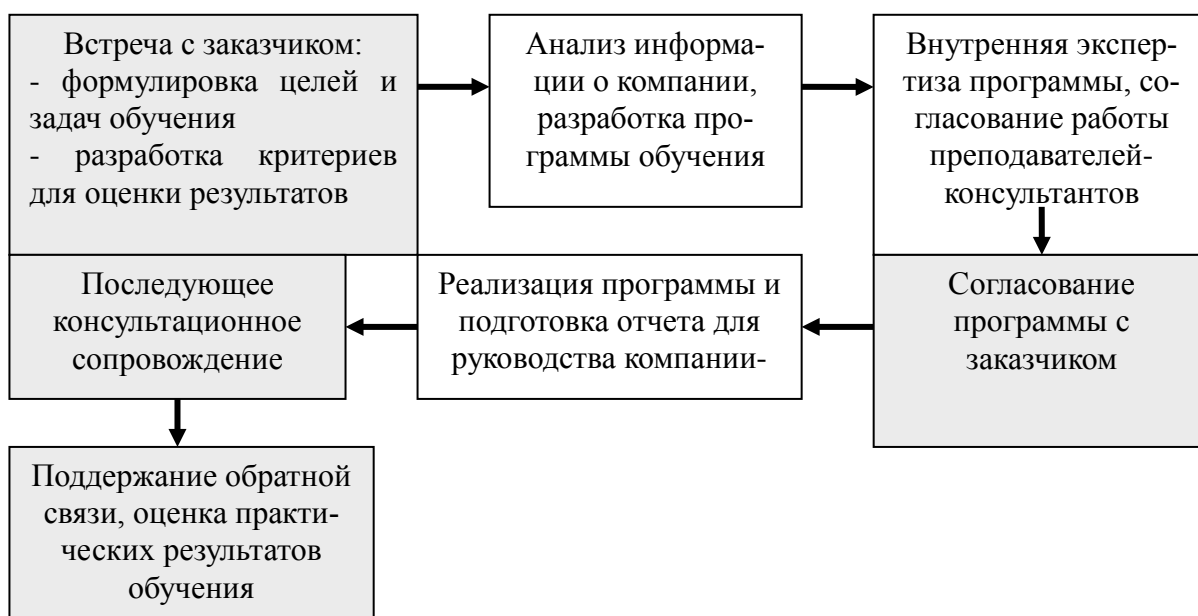


Рис. 5. Процесс организации корпоративного обучения

Компетентностным требованиям к качеству осуществления преподавательской деятельности и связанным с ними критериям оценки эффективности преподавательского труда посвящен заключительный параграф этой главы.

4.3. Компетентностные требования к качеству преподавательской деятельности и критерии оценки эффективности преподавательского труда в сфере бизнес-образования

Основные темы современных зарубежных и российских исследований системы бизнес-образования посвящены изучению эффективности и роли бизнес-образования в современном мире, поиску стратегических направлений его развития [114, с. 233-249; 108, с. 5-12; 58, с. 333-372; 61]. Не теряют актуальности дискуссии о влиянии обучения в бизнес-школах на деловой успех выпускников [123, с. 78-95; 116, с. 51-55; 121, с. 9-26.]. Увеличение числа корпоративных скандалов в современном мире фокусирует внимание общественности на морально-нравственных аспектах деятельности компаний. В связи с этим все острее звучат призывы ученых к пересмотру парадигмы управленческого образования относительно формирования деловой этики выпускников [125, с. 1-13], необходимости коренной трансформации бизнес-школ для внедрения концепции ответственного управленческого образования [113, с. 16-33; 112, с. 34-60.]).

Масштабные эмпирические исследования проводятся в основном в сегменте МВА-аудитории. Российское бизнес-образование высшей ступени осмысливается с точки зрения тех вызовов и проблем, с которыми оно сталкивается в современных условиях [99, с. 49-62]. Изучение мотивов инвестирования в программы МВА, ожидаемых результатов и удовлетворенности менеджеров процессом обучения [84, с. 229-245] позволяет выявить недостатки образовательных программ и обозначить важнейшие задачи совершенствования их качества.

Анализ литературы показывает, что в работах зарубежных и отечественных исследователей вопросам качества бизнес-образования уделяется повышенное внимание. Однако эти вопросы рассматриваются преимущественно с точки зрения построения объективных рейтингов бизнес-школ (прежде всего, выбора системы критериев), содержания и методического сопровождения программ, оценки выпускниками собственных достижений по результатам обучения в бизнес-школах. Вместе с тем, практически отсутствуют работы, связанные с

анализом преподавательского труда (компетентностных требований, методик оценки) как важнейшей составляющей качества бизнес-образования. В целях построения профиля компетентностных требований приведем результаты пилотного исследования, проведенного в НОУ «Московская международная высшая школа бизнеса «Мирбис». Разработанная в МИРБИС модель компетенций используется при подборе преподавателей для программ МВА, а также для профессионального развития преподавателей-практиков (представителей реального бизнеса), которые приходят в аудиторию к взрослым слушателям, не имея специальной педагогической подготовки [72, с. 31-34].

Ключевые компетенции в указанном исследовании выявлялись на основе сопоставления оценок преподавателей и слушателей относительно качеств, характеризующих лучших преподавателей*. Ключевыми компетенциями, по мнению слушателей, являются практические компетенции. При этом такие показатели, как хорошее знание базовой дисциплины, владение материалом даже не обсуждались, так как априори воспринимаются на уровне «должно быть». И слушатели, и преподаватели отмечают профессионализм в качестве главной компетенции. Но само понятие «профессионализма» включает разные составляющие в их восприятии. Для слушателей это, прежде всего, «опыт работы в реальном бизнесе» (т.е. собственно практические навыки, знания, умения), а для преподавателей – «глубокие профессиональные знания» (т.е. преимущественно знание предмета). Другая значимая характеристика профессионализма для слушателей – наличие авторского контента (собственные наработки, инструменты, идеи). «Готовность давать теорию через практику, кейсы» выступает с точки зрения обучающихся важным доказательством наличия данных компетенций у преподавателей бизнес-школы [72, с. 32.].

Самыми важными из теоретических компетенций слушатели называют способность преподавателя изменить картину мира (бизнеса) за счет глубокого знания предмета и смежных областей, за счет широкого кругозора; умение раз-

* Результаты данного исследования имеют характер качественного аналитического обобщения. В исследовании приняли участие 46 слушателей второго года обучения программы МВА Института МИРБИС и 18 лучших преподавателей, выявленных на основе анализа анкет слушателей.

рушать стереотипы и мыслить нешаблонно. В преподавательских оценках данные компетенции не отмечаются. И слушатели, и преподаватели придают большое значение социально-коммуникативным компетенциям, именно по этой группе компетенций наблюдается наибольшая согласованность оценок. Среди ключевых качеств в рамках группы социально-коммуникативных компетенций выделяются: харизма и способность увлечь своей идеей, подходом (т.е. лидерские качества); ораторское мастерство (уверенность в себе, четкость, ясность и структурированность изложения материала, эмоциональная увлекательность занятий, умение удерживать внимание аудитории, наглядность и визуализация); доброжелательность и позитивная атмосфера на занятиях, чувство юмора. Статус особого навыка получают у слушателей «умение слушать аудиторию и отвечать на вопросы», а также навыки фасилитации (именно в этом поле, по оценкам слушателей, наблюдается недостаточная квалификация преподавателей) [72, с. 33].

Относительно методических компетенций расхождение оценок объясняется тем, что для слушателей «способность к передаче своих знаний» связана в большей степени с авторским знанием (ключевая компонента профессионализма), а для преподавателей «умение просто объяснять сложные вещи и владеть разными методами» связано со знанием формализованным, широко известным [72, с. 34].

В целом результаты данного исследования фиксируют заметное единство преподавателей и слушателей относительно восприятия социально-коммуникативных и личностно-валеологических компетенций и достаточно большие расхождения в восприятии значения и сущности практических, теоретических и методических компетенций.

Результаты исследований среди выпускников ведущих бизнес-школ страны, проводимые авторитетными маркетинговыми и консалтинговыми компаниями *, подтверждают приоритетную значимость практического «наполнения» программ бизнес-образования и соответствующих этому требований к качеству

* РБК, Beging Group, рекрутинговый портал Superjob совместно с Российской лигой MBA и др.

преподавания в бизнес-школах. Атрибут «Преподаватели – лидеры в своей области, обеспечивающие практическую применимость знаний» традиционно занимает первые позиции в рейтинге ответов выпускников о наиболее значимых параметрах выбора образовательных программ. В целом для российских менеджеров, выбирающих бизнес-школу и образовательную программу, приоритетной значимостью обладают практические знания от таких же практиков, как и они сами, причем ясно изложенные, систематизированные и адаптированные к российскому рынку.

Наше исследование, проведенное методом глубинного интервью с группой активно-обучающихся менеджеров (в сегменте краткосрочных программ),* позволило дополнить спектр компетентностных требований с учетом специфики регионального краткосрочного обучения в условиях продолжающегося экономического кризиса. Респонденты, имеющие многократный опыт краткосрочного обучения (главный критерий отбора информантов) и артикулирующие его как «определенный стиль жизни», имеют четко сформированные представления о желаемых параметрах образовательной услуги и требованиях к преподавателям, ее оказывающих.

Главный результат, который обладает приоритетной ценностью в краткосрочном обучении (по мнению собственников и руководителей компаний) – это возможность немедленного применения полученных знаний в практике собственного бизнеса. Приведем примеры типичных высказываний менеджеров, опрошенных в ходе нашего исследования. Респондент "А" (45 лет, топ-менеджер в крупной компании): *«Для меня идеальная модель обучения выглядит примерно так: получил какую-нибудь технологию, инструмент – внедрил на практике, потом вернулся за следующей "порцией" знаний. В кризис прихо-*

* Интервью проводилось в сентябрь-октябре 2015 с целью понимания причин смещения регионального спроса в сторону предпочтений краткосрочного обучения и выявления требований менеджеров к краткосрочным программам обучения. Респондентами выступили собственники предприятий малого и среднего бизнеса, руководители разных уровней в крупных и средних компаниях (N=27). Для отбора респондентов мы использовали целевую выборку максимальной вариации. Целевая выборка максимальной вариации используется в качественных исследованиях, она направлена на выявление информационно богатых случаев для глубокого многостороннего изучения. В нашем исследовании мы целенаправленно отбирали респондентов разных статусных управленческих позиций, разных сфер и масштабов бизнеса. Такой метод позволяет при небольшом объеме обеспечить максимальное разнообразие материала, выявить спектр возможных поведенческих паттернов.

дится пересматривать в целом стратегию управления процессом обучения персонала. Я имею ввиду не только экономию затрат, но и эффективность их вложения. Если до кризиса я не отслеживал четкую связь между обучением персонала и последующим результатом для компании, то сейчас это нужно делать. Причем необходим быстрый "трансфер" знаний в экономические результаты деятельности компании». Респондент "Б" (30 лет, менеджер среднего звена в крупной компании): «В условиях экономической нестабильности накапливать знания с неопределенным горизонтом применения – непозволительная роскошь как в плане экономических затрат, так и в плане затрат времени. Сейчас гораздо важнее получать конкретные решения и как можно скорее применять их на практике». Респондент "В" (44 года, собственник среднего бизнеса): «В последние 2-3 года я часто посещаю мастер-классы и семинары авторитетных экспертов, чтобы задать интересующие меня вопросы, обменяться опытом. Быстро и эффективно, главное многое сразу же использовал в своем бизнесе. Логика проста: узнал "фишку" – внедрил – получил эффект».

Приведенные цитаты из интервью демонстрируют, с одной стороны, особенности краткосрочного бизнес-образования (его отличие от MBA-форматов, ориентированных на долгосрочную перспективу), а с другой – явное влияние кризиса на образовательные стратегии обучающихся менеджеров. Неопределенность и нестабильность экономической ситуации не позволяют менеджерам инвестировать деньги в долгосрочные образовательные проекты. Стратегическое образование в текущем периоде оценивается руководителями как "непозволительная роскошь" и на уровне бизнеса, и на уровне личных ресурсных затрат.

Имеет значение и региональный фактор. Во-первых, краткосрочные программы оцениваются как наиболее полезные для решения тактических задач на уровне регионального бизнеса. Во-вторых, технологическое удобство краткосрочных форматов является важнейшим фактором выбора в ситуации невозможности «отрыва» от реального бизнеса на длительное обучение. В-третьих, тактическое «выживание» бизнеса в текущем периоде оказывается более важным в сравнении со стратегическими планами роста компаний, следовательно,

снижается в целом ценность программ MBA по причине "отсроченности" получения практического результата.

Ключевая потребность руководителей в кризисных условиях – получать "быстрые" знания от авторитетных экспертов и с их помощью решать задачи повышения эффективности региональных предприятий. Сжатый временной контекст и гипертрофированность прикладных ориентаций «ужесточают» требования к компетенциям преподавателей, выбираемых менеджерами для своего обучения.

Сформулированные выше общие компетентностные требования к содержанию и функционалу преподавательской деятельности получают уточняющую конкретизацию в ходе анализа результатов наших интервью. По оценкам менеджеров и собственников бизнеса, решающее значение для выбора преподавателя (бизнес-тренера) теперь имеет не *«просто наличие бизнес-опыта, но обязательно эффективного»* (Респондент "Г", 41 год, собственник малого бизнеса). *«Выбирая преподавателя, я должен быть уверен в том, что он сам имеет реализованные и успешные бизнес-проекты. Только в этом случае я могу рассчитывать на реальную пользу для себя»* (Респондент "Д", 39 лет, собственник малого бизнеса). *«Найти новые идеи для собственного развития можно обучаясь только у лучших. Поэтому я скорее выберу трехдневный семинар у «звездного» бизнес-тренера, который имеет за плечами успешный опыт управления компанией, нежели долгое и утомительное обучение в какой-нибудь статусной бизнес-школе с большим количеством теоретического «мусора»»* (Респондент "Е", 43 года, топ-менеджер в компании среднего звена).

В плане методических компетенций теперь имеет значение не просто владение преподавателем активными методами обучения, но и умение добиваться с их помощью *«креативного ноу-хау, которое рождается здесь и сейчас и не имеет эффекта «замысленности»»* (т.е. многократно воспроизведенного на рынке: прим. автора) – Респондент "А". Респондент "Г": *«В последнее время появилась такая мода – устраивать сессии выходного дня для представителей разных сфер бизнеса при участии эксперта-модератора. Можно сказать, что в нашей*

среде сформировалась определенная «тусовка» ищущих новых идей для развития своего бизнеса. Иногда, конечно, случаются и провальные мероприятия». Интервьюер: «С чем это связано?» Респондент: «Чаще всего, это – неумение ведущего смодерировать ситуацию и вывести дискуссию из тупика, или неумение сфокусировать обсуждение. В результате все сводится к неформальным посиделкам и оставляет ощущение бесполезности потраченного времени».

В высказываниях практически всех участников интервью прозвучала тема востребованности услуг менторства (поддержка бизнеса на стартапе) как современного направления в сфере бизнес-образования. Эти услуги подразумевают некий симбиоз экспертной, консалтинговой, тренерско-наставнической, коучинговой составляющей преподавательского труда и обеспечивают взаимное обогащение ментора и студента на основе совместного воплощения бизнес-проектов (т.е. прямой реализации деятельностной модели обучения).

По всей видимости, обучающиеся по долгосрочным (типа MBA) программам будут иметь несколько иные требования к образовательному продукту и компетенциям преподавателей. Ведь на программы MBA менеджеры идут, прежде всего, за философией бизнеса и систематизацией знаний, понимая, что максимально практичной и инструментальной эта программа по определению быть не может. Но очевидно одно: эпоха «наивных» слушателей во всех сегментах (долгосрочном / среднесрочном / краткосрочном) уже прошла, формируется особая группа «продвинутых» обучающихся, предъявляющих максимально высокие требования к качеству образовательного продукта и квалификации преподавателей. Это – определенный сигнал для бизнес-школ и центров бизнес-образования, стремящихся к постоянному совершенствованию своей деятельности на основе тесной интеграции с реальным бизнесом.

В качестве итогового резюме представим в табл.18 профиль компетентностных требований к качеству преподавательского труда в сфере бизнес-образования.

Компетенции преподавателя в сфере бизнес-образования

Укрупненная группа	Виды компетенций	Требуемые качества для выполнения трудовых функций
1. Компетенции, связанные собственностью с преподавательской деятельностью (педагогические)	Предметные	<ul style="list-style-type: none"> - знание предмета (дисциплины) и эрудиция в смежных сферах; - нешаблонность мышления, умение разрушать стереотипы; - наличие авторского контента (собственные концепции, инструменты, технологии).
	Методические	<ul style="list-style-type: none"> - способность систематизировать знания и подходы; - умение использовать активные методы в целях производства принципиально нового знания; - навыки модератора, фасилитатора и коучинговой поддержки.
	Личностно-коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> - лидерские качества (харизма, умение увлечь своей идеей); - ораторское мастерство; - доброжелательность и чувство юмора; - умение «слышать» аудиторию.
2. Компетенции, связанные с практической деятельностью в сфере бизнеса (практические)	Экспертно-консультационные	<ul style="list-style-type: none"> - наличие опыта управленческого консультирования и экспертной деятельности.
	Непосредственно управленческие	<ul style="list-style-type: none"> - наличие опыта управленческой деятельности; - опыт реализации успешных бизнес-проектов.

Представленный в таблице профиль компетентностных требований отражает сущностную характеристику преподавательского труда в сфере бизнес-образования – «совмещенный» характер трудовой деятельности, определяемый институциональными особенностями функционирования бизнес-образования (пересечение пространства взаимовлияния двух сфер – образования и бизнеса). Данная модель не претендует на исчерпывающий характер, она может быть до-

полнена и иными компетенциями, поскольку преподавательский труд в сфере бизнес-образования обладает высокой динамичностью развития компетенций согласно постоянно меняющимся условиям бизнес-среды и функционирования деловых предприятий в этих условиях.

Справедливости ради отметим, что отсутствие исследовательской составляющей преподавательского труда в рамках нашей модели не означает принижения ее значимости или полного исключения. Дело в том, что в системе высшего профессионального образования научно-исследовательская деятельность имеет самостоятельное значение и разработанные индикаторы измерения ее эффективности. В сфере бизнес-образования исследовательская деятельность и ее результаты приобретают ценность в случае возможности их прикладного использования. Кроме того, «чистые» преподаватели-практики (которые имеют особый статус в сфере бизнес-образования) такими исследованиями не занимаются по причинам объективного (высокая занятость в сфере бизнеса) и субъективного (определенный скепсис в отношении «академизма» и «учености», оторванной от жизни) характера.

Вопрос о том, входит ли исследовательская деятельность преподавателей бизнес-школ в круг их основных обязанностей, до сих пор остается дискуссионным. С одной стороны, в американских школах бизнеса профессиональный статус преподавателя напрямую связывается с проведением исследований и публикацией их результатов. С другой стороны, все острее нарастает критика доминирования «академизма» в прикладном образовании и замкнутости профессоров на своих исследовательских изысканиях. По мнению Генерального директора Европейского фонда развития менеджмента EFMD Э. Корнуэла, проводимые исследования должны быть «более полезными для управления организациями, в то время как сегодня они (особенно те, что проводятся в США) носят чересчур аксиоматический характер и не слишком пригодны для повседневного менеджмента» [50, с. 5]. Приведем более подробную цитату из интервью Э. Корнуэла, отражающую эмоциональный градус критики «академизации» образования в сфере бизнеса: «Мы больше не можем полагаться на профессоров,

которые только занимаются исследованиями, запираются в своих офисах и переписываются с коллегами из других университетов, а также публикуются в весьма эзотерических изданиях – и при этом совсем не заинтересованы в том, чтобы встречаться со студентами и преподавать. Их время истекло. Сегодня профессора должны быть максимально вовлечены в образовательный процесс, должны интересоваться им и регулярно появляться в аудиториях. Да, преподаватели обязаны производить знания, но также и делиться этими знаниями со студентами и обществом. Насколько я помню, по статистике, семьдесят пять процентов преподавательского состава в американских бизнес-школах приходится на адъюнкт-профессоров, не занятых в учебном заведении на полную ставку. Эта классическая модель профессора-исследователя должна исчезнуть, уступив место «вовлеченным» преподавателям (которые, конечно, могут одновременно быть и исследователями). Однако научные изыскания способны принимать разные формы, и наибольший потенциал им придаст как раз их прикладной характер. Исследования должны проводиться в условиях взаимодействия с бизнесом, что позволит сделать их релевантными, интересными и полезными для компаний и общества. Кроме того, профессорам следует публиковаться не только в научных изданиях, но и в ежедневных газетах. В этом заключается социальная ответственность профессора: мы живем в обществе и вносим свой вклад в его развитие. Мы обязаны как можно больше делиться знанием, технологиями, идеями и способами их применения» [50, с. 6].

Согласны с этой позицией и ведущие российские эксперты-практики сферы бизнес-образования. По справедливому замечанию С.Р. Филоновича, исследовательская деятельность преподавателя бизнес-школы должна рассматриваться как важный элемент его профессионального развития, но способствующий, прежде всего, повышению его квалификации в основной работе – обучении менеджеров [20, с. 579-580].

В. А. Мау и А. Г. Сеферян выделяют разные типы исследований, которые могут выполняться в рамках бизнес-школ: 1) классические академические; 2) исследования для подготовки общественно-значимых книг и статей, которые,

становясь бестселлерами, оказывают влияние на общественное мнение; 3) исследования, связанные с прикладной консалтинговой работой и взаимодействием с предприятиями; 4) исследования, связанные с разработкой новых образовательных программ и новых технологий образования. Роль исследовательской деятельности варьируется в зависимости от типа образовательного учреждения и его целевой аудитории. В школах академического типа явно будет сохраняться преимущественная доля академических исследований, и именно такой тип преподавателей останется там доминирующим. Школы же, ориентированные на формирование предпринимателей-лидеров и соответственно предполагающие активное использование инновационных образовательных технологий, будут минимизировать собственно академические исследования, делая акцент на разработку оригинальных программ и общественно-значимых исследований. И, наконец, в тренинговых школах и в корпоративных университетах доминирующим видом исследований будут исследования, связанные с анализом проблем компаний-клиентов и подготовкой новых курсов, «заточенных» под конкретного заказчика. [58, с. 355-357]. Университетская культура классических бизнес-школ определяет высокую значимость академических исследований и соответствующую концепцию бизнес-образования. Предпринимательская культура, в пространстве которой функционируют частные бизнес-школы (учебные центры корпораций, тренинговые компании), выдвигает на первый план прикладные исследования, которые определяют иной вектор развития бизнес-образования.

Возвращаясь к предмету нашего анализа, стоит отметить, что многие компетенции преподавателя сферы бизнес-образования формируются как раз на пересечении исследовательской, педагогической и практической деятельности. Так, например, формирование авторского контента образовательной программы подразумевает не только опору на собственный управленческий опыт (практические компетенции), но и умение его систематизировать, соотнести с другими успешными бизнес-практиками (исследовательские компетенции), а также квалифицированно изложить в форме кейсов (методические компетенции).

Многофункциональный характер преподавательского труда, подразумеваю-

щий интеграцию компонентов труда различных сфер деятельности, порождает объективные сложности поиска, отбора, оценки и профессионального развития преподавательского состава учреждений бизнес-образования. Классическая проблема рынка бизнес-образования заключается в том, что есть отличные специалисты (преподаватели-предметники), мало знающие практику, и есть отличные практики, мало разбирающиеся в преподавательском ремесле. Хороший преподаватель в сфере бизнес-образования – это всегда симбиоз, интеграция качеств (знание предмета / знание бизнеса / способность преподавать). Бизнес-образовательное сообщество, испытывая на себе постоянную критику относительно оторванности и явного отставания образования от реального бизнеса, стремится выработать различные способы решения этой проблемы. Например: развитие корпоративных университетов и укрепление их сотрудничества с бизнес-школами; привлечение преподавателей к управленческому консультированию; привлечение практиков к преподавательской деятельности.

Реализация различных стратегий совершенствования качества бизнес-образования требует разработки методик оценки эффективности преподавательского труда в сфере бизнес-образования. Методологическим основанием для разработки таких методик может служить компетентностный подход к содержанию преподавательского труда.

Оценка эффективности преподавательского труда может быть реализована на трех уровнях измерения, каждому из которых соответствуют свои критерии и методы оценки:

1) Первый уровень измерения (на «входе») отражает широко известный и используемый HR-поход к поиску и отбору персонала. С позиций данного подхода происходит предварительная оценка «пригодности» (формального соответствия) преподавателя к выполнению поставленной задачи, реализации конкретной программы. Анализ формального соответствия соискателя (преподавателя) предъявляемым компетентностным требованиям реализуется на основе доступных (открытых) показателей: образование, опыт, методические разработки, реализованные проекты, отзывы клиентов и коллег, пробный «открытый»

тренинг или work shop (позволяющий осуществить проверку преподавателя в «деле» на основе оценки информационно-содержательного наполнения, организации взаимодействия с участниками, обучающих методик и т.д.). Субъектом данного уровня оценки является администрация образовательного учреждения (руководители департаментов и образовательных программ).

2) Второй уровень измерения предполагает оценку эффективности преподавательского труда в процессе осуществления образовательной услуги. Основными субъектами оценки на этом уровне измерения выступают обучающиеся менеджеры, оценивающие квалификационный уровень преподавателей по совокупности компетенций. Стоит подчеркнуть, что этот уровень измерения дает объективно существующую картину компетентностного профиля преподавателей и позволяет оценить переменные, сложноступенные для начального уровня измерения. Например, личностно-психологические качества, проявляющиеся в ходе непосредственного взаимодействия (харизма, лидерский потенциал и пр.). Данная оценочная процедура со стороны непосредственных потребителей (заказчиков) должна сопровождать любую образовательную программу в силу специфики бизнес-образования, требующего максимально активного участия профессиональной аудитории в процессе обучения и мобильной трансформации образовательных программ в соответствии с потребностями бизнеса. Постоянный мониторинг обратной связи позволяет администрации образовательных учреждений выработать эффективные управленческие решения по совершенствованию организации преподавательского труда и профессионального развития преподавателей.

3) Третий уровень измерения связан с оценкой конечного результата, т.е. с достижением ключевой цели бизнес-образования. Главным показателем результативности преподавательского труда на заключительном оценочном этапе можно считать карьерный рост выпускников (в том числе рост заработной платы) и повышение эффективности деятельности предприятий. Субъектами данного уровня оценки являются обученные индивидуальные менеджеры (выпускники) и предприятия-заказчики программ (в лице руководителей). Практическая

реализация данного уровня измерения связана с кропотливым выстраиванием системы длительных взаимоотношений всех участников, организацией мониторинга достижений выпускников после обучения, последующим сопровождением заказчика корпоративных программ и консультационным участием в их реализации. Отметим, что организационно-технологические сложности (ресурсозатратность как для администрации бизнес-школ, так и для предприятий) зачастую не позволяют выйти на уровень послеобучающего сопровождения с целью оценки достижения конечных результатов.

Несмотря на объективные сложности реализации комплексных методик оценки на всех трех уровнях измерения («вход» – «процесс» – «результат»), в последние годы в России происходит активный поиск путей совершенствования бизнес-образования. На институциональном уровне это отражается в формировании стандартов качества в сфере делового образования на основе объективной и независимой системы общественной аккредитации при непосредственном участии авторитетных объединений и деловых организаций, включающих, в том числе, ведущих представителей поставщиков услуг в сфере бизнес-образования. На организационном уровне (в конкретных учреждениях образования) – это внедрение методик оценки / контроля качества образовательных услуг с целью более точного соответствия потребностям заказчиков и разработки на этой основе актуальных образовательных программ, их методического и кадрового обеспечения.

Анализ преподавательского труда в сфере бизнес-образования, предпринятый в четвертой главе, позволяет сделать следующие выводы:

1. Институциональные изменения в функционировании системы российского бизнес-образования (отмена Федерального стандарта, создание НАСДОБР, интеграция в мировое образовательное пространство) выдвигают на первый план вопросы качества образования. Важнейшим стратегическим ресурсом, обеспечивающим качество бизнес-образования, являются преподаватели. Эф-

фективность их деятельности (труда) предопределяет достижение конечной цели бизнес-образования – карьерный рост обученных менеджеров и повышение экономической результативности деятельности компаний.

2. Преподавательский труд в сфере бизнес-образования принципиальным образом отличается от преподавательского труда в высшей школе. Эти отличия определяются спецификой контингента обучающихся (менеджеры, имеющие опыт профессиональной деятельности); особенностями самого образовательного продукта (образовательная услуга в сфере бизнес-образования не обладает признаками «готового» предложения – новые знания, умения, навыки рождаются в ходе непосредственного взаимодействия преподавателей и студентов при активной, а зачастую более значимой позиции последних); характером взаимодействия и организацией коммуникативного пространства бизнес-обучения (многоуровневость связей, динамичность ролевых моделей, формирование групп в соответствии с текущими задачами обучения).

3. Главная характеристика преподавательского труда в сфере бизнес-образования – «совмещенный» характер трудовой деятельности – определяется институциональной природой бизнес-образования, функционирующего в пространстве взаимовлияния двух сфер – образования и бизнеса. «Совмещенный» характер труда, выделяемый нами в качестве сущностной характеристики, определяет профиль компетентностных требований к качеству преподавательского труда в сфере бизнес-образования. Выявленные по результатам исследований (в том числе исследований автора) компетенции разделены на две группы:

- компетенции, связанные с собственно преподавательской деятельностью (предметные, методические, личностно-коммуникативные);
- компетенции, связанные с практической деятельностью в сфере бизнеса (экспертно-консультационные, непосредственно управленческие).

4. Преподавательский труд в сфере бизнес-образования обладает высокой динамичностью развития компетенций согласно постоянно меняющимся условиям бизнес-среды и функционирования деловых предприятий в этих условиях. Рост уровня требований к образовательным программам и качеству преподава-

ния со стороны индивидуальных потребителей и предприятий-заказчиков требует от руководства бизнес-школ разработки конкурентоспособных стратегий поиска, отбора, оценки и профессионального развития преподавательского состава учреждений бизнес-образования на основе постоянного мониторинга оценок слушателей и обеспечения продуктивного взаимодействия образовательных учреждений и бизнес-сообщества.

5. Оценка эффективности преподавательского труда требует последовательной реализации трех уровней измерения: «вход» (предтестинг формального соответствия предъявляемым компетентностным требованиям); процесс (оценка уровня квалификации преподавателей в ходе реализации программ обучения); результат (достижение стратегической цели бизнес-образования – вклад в карьеру индивидуальных менеджеров и повышение эффективности деятельности предприятий).

5. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ТРУДА: МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

5.1. Факторы актуализации исследования взаимосвязи результативности преподавательского труда и уровня развития компетенций студентов

Динамика экономического развития различных стран и регионов все в большей степени связывается с эффективностью деятельности институтов формирования человеческого капитала (см., например, идеи R. A. Wilson и G. Briscoe [128]). Такая связь отчетливо понимается и в России – особенно сейчас, в ситуации кризисных тенденций в экономике. При этом признается, что ключевая функция социального института образования – формирование качественного человеческого капитала будущих субъектов рынка труда, которые должны обладать совокупностью востребованных на рынке профессиональных компетенций. Эти компетенции, с одной стороны, должны давать выпускнику возможность быстро адаптироваться в динамичных социально-экономических условиях, с другой – самореализовываться в разных сферах деятельности.

Необходимо констатировать факт того, что проблемы формирования профессиональных компетенций студентов университетов стали сегодня ключевыми для российского высшего образования. В то же время, само определение компетенций, их структура, механизмы формирования сегодня все еще вызывают острую научную дискуссию. Пожалуй, никакой другой образовательный феномен не обсуждался столь широко, активно и притом столь безрезультатно в смысле выработки общей системы оценки компетенций выпускника вуза, сколь компетенции.

Неудивительно, что внедрение компетентного подхода в образовательный процесс в России сопряжено с рядом трудностей. Это объясняется, на наш

взгляд, двумя основными причинами.

Первая из них состоит в уже отмеченном отсутствии единообразия в выделении компетенций. Имеющиеся на сегодняшний день ФГОС разных направлений подготовки содержат дробные перечни компетенций, условно обозначенные *ОК* (общекультурные компетенции) и *ПК* (профессиональные компетенции) и сформулированные в виде дескрипторов с ключевыми словами *способен, готов, участвует* и подобными. Обратим внимание, что научные исследования в области компетентностного подхода в образовании обычно апеллируют не к таким дескрипторам, а к понятиям «коммуникативная компетенция», «межкультурная компетенция», «иноязычная компетенция», «социокультурная компетенция», «управленческая компетенция» и т. д., которые обосновываются, вводятся, разрабатываются учеными самостоятельно нередко вне соотнесения с ФГОС. При этом каждая получившая название компетенция рассматривается, как правило, как имеющая интегративный, или комплексный, характер, поскольку она детализируется через совокупность ОК и ПК, установленных образовательным стандартом, будучи предназначенной для формирования в пределах разных дисциплин (например, компетенции «междисциплинарны по своей природе» [97]).

Симптоматично, что в разных работах различно и достаточно произвольно устанавливается список таких «интегративных» компетенций. Можно констатировать множественность точек зрения по данному вопросу. Например, А. В. Хуторской выдвинул концепцию трехуровневой иерархии компетенций, выделив среди них ключевые (относящиеся к общему содержанию образования), общепредметные (относящиеся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей) и предметные (частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов), а далее определил состав ключевых компетенций, отнеся к ним ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования [96]. В работе

В. Н. Шаповалова с соавторами доказываются возможность выделения трех основных типов компетенций – профессиональных, общекультурных и социокультурных: «Профессиональные компетенции – это способности качественно выполнять работу в определенной сфере деятельности. Общекультурные компетенции – это совокупность способностей, позволяющих обладать общим уровнем культуры (например, владение культурой мышления, знание языков и др.). Социокультурные компетенции – характеристики, отражающие глубинные ценности личности и формирующие модель ее поведения в конкретных ситуациях, в том числе и при решении профессиональных задач (например, умение работать в коллективе, умение самостоятельно и творчески работать и др.)» [102, с. 25]. При этом, например, к числу социокультурных отнесены такие компетенции, как «коммуникабельность», «изобретательность», «умение работать в команде», «осмысленность деятельности», «самостоятельность», «преданность организации», «инициативность», «работоспособность» и «ответственность» [31, с. 27]. Даже на столь немногочисленных примерах можно видеть, насколько различны подходы исследователей к выделению компетенций выпускника вуза. На это, кстати, в научной литературе уже неоднократно обращалось внимание: «Многочисленные ряды компетенций затрудняют их диагностику посредством результатов образования и увеличивают риск несбалансированности «содержания образования – оценивания компетенций» с точки зрения важности последних и уровней их освоения» [100].

Отсутствие в федеральных государственных образовательных стандартах определенных названий компетенций, подобных тем, которые разрабатываются в научной теории, несогласованность научной теории и практики, несогласованность разных научных концепций, высокая дробность дескрипторных формулировок, использованных в текстах ФГОС, а также задача комплексного параллельного формирования одной компетенции в пределах разных учебных дисциплин и отсутствие механизма координации действий преподавателей разных дисциплин существенно осложняют решение задачи мониторинга формирования компетенций и измерения уровня их сформированности на завершаю-

щем этапе обучения.

Вторая причина безуспешности попыток создания механизма контроля в рамках обсуждаемого подхода отчасти производна от первой. Она состоит в немногочисленности российских исследований, в которых ставилась бы цель системно подойти к измерению компетенций. Разработка системы оценки уровня сформированности компетенций затруднена дробностью дескрипторов компетенций в действующих ФГОС, а также различиями между стандартами. Направления российских научных исследований в основном сводятся к следующим двум:

1) обоснование выделения какой-либо компетенции, методов ее формирования и контроля. Такому анализу подверглись следующие компетенции: коммуникативные [53], профессионально-коммуникативные [41], общекультурные [18], социокультурные [19, 87, 102], межкультурные [25, 38, 63, 75], социально-реабилитационные [103], языковые [28, 33], иноязычные [44, 57, 68], компетенции «понимание текста» [14], речевые [46], риторические [27], дискурсивные [16], дискурсивно-стилистические [86], интерактивные [54], информационные [90]; проектно-информационные [98], информационно-коммуникационные компетенции [13] и мн. др.

2) описание и оценка возможностей какой-либо формы контроля из фонда оценочных средств, пригодных для оценки уровня сформированности компетенций разного типа: метод проблемных педагогических ситуаций [104], кейс-метод [51, 56], тестирование [30, 53, 66], портфолио [105] и др.

Даже в приведенном нами кратком списке компетенций, составленном по современным публикациям, хорошо видны накладки, выдающие непоследовательность их выделения, что делает невозможным установление взаимосвязей между ними. Большому числу компетенций, выделяемых по разным основаниям, уже давалась оценка в научной литературе, например: «Все общие рассуждения на тему того, как оценить компетенции, равно как и бесконечные перечисления их видов и разновидностей, столь распространенные в публикациях, не помогают, а лишь запутывают практиков и управленцев в образовании» [97, с. 270].

Таким образом, основные причины нерешенности задачи разработки системы оценки уровня сформированности компетенций студента вуза заключаются, во-первых, в отсутствии единообразия в выделении компетенций, во-вторых, в преимущественном внимании к решению прикладной задачи обоснования выделения, описания, исследования каждой отдельной компетенции, самостоятельно определенной преподавателем на основе анализа текста ФГОС соответствующего направления подготовки и научной литературы. Можно говорить о существовании целого ряда противоречий, в которыми столкнулась сегодня российская высшая школа в попытке использовать компетентностный подход. Они таковы:

1) противоречие между традиционными принципами организации образовательного процесса и необходимостью оперативно управлять процессом формирования компетенций;

2) противоречие между декларированием наддисциплинарного характера компетенций и отсутствием координации преподавательского труда, направленного на формирование компетенций;

3) противоречие между традиционной отчетностью о комплексных недифференцированных результатах освоения студентами содержания дисциплины и необходимостью фиксировать успешность освоения компетенций;

4) противоречие между внедрением компетентностного подхода и отсутствием методик системного контроля над их формированием;

5) противоречие между количеством компетенций, установленных ФГОС, и необходимостью планировать и контролировать процесс формирования каждой из них.

В европейских странах и США проблемы измерения и оценки компетенций решаются уже несколько десятилетий (например, в работах U. Pietrzyk [124], G.A. Straka [126], J. Luft и H. Ingham [120], E. Baker [111], R. L. Linn [119], A. Wolf [129]). В частности, согласно R.M. Gagné [115], K.J. Klauer [118], G.A. Straka и G. Macke [127], основная диагностическая рамка для измерения компетенций состоит из трех совершенно различных уровней: внешние условия

(например, ситуации, продукты), реализуемые на индивидуальном уровне конкретные действия (например, поведение, когнитивные операции, личностная информация, мотивация), персональные внешние условия (например, знания, умения, мотивы). По нашему мнению, одним из важнейших внешних условий развития компетенций студентов университетов может выступать человеческий капитал преподавателей. Исходя из этой предпосылки, уровень развития профессиональных компетенций студентов и человеческий капитал преподавателей взаимосвязаны, и этот уровень может рассматриваться в качестве одного из ключевых результатов работы преподавателей.

Проблема возможной взаимосвязи между эффективностью деятельности преподавателей и компетенциями студентов достаточно сложна и малоизученна. В России не существует исследований, направленных на обнаружение такой связи. Это связано с несколькими причинами: 1) вхождение в Болонский процесс резко изменило устоявшуюся в России систему образования, его структуру и содержание. Действительно, сегодня российская система образования отличается высокой динамичностью, демонстрируя возможность решения самых разных задач в сфере науки, инноваций, совершенствования образовательных технологий, интернационализации. Конечно, эти процессы протекают порой достаточно трудно, что связано, прежде всего, со сложностью поставленных задач. При этом российское общество оценивает происходящие изменения в основном негативно, что затрудняет постановку проблем и проведение глубоких исследований, касающихся самой сущности изменений; 2) Значительная часть преподавателей университетов до сих пор не смогла принять произошедшие изменения. В первую очередь, это преподаватели, которые получили свои ученые степени в советские времена, когда наличие такой степени гарантировало высокий уровень благосостояния на всю жизнь, даже в случае, когда преподаватель больше не имел каких-либо новых успехов в образовательной и/или научной деятельности. Конечно, такие преподаватели недостаточно лояльны (а иногда – даже оппозиционны) к современной политике в сфере образования, к руководству университетов, в которых они работают. Эта часть преподавательского сообщества

сегодня не нацелена на решение приоритетных для российского образования стратегических задач. Любое «вмешательство» в свою работу они воспринимают негативно, рассматривая это как нарушение академических свобод. Это приводит к отрицанию на уровне ряда университетов возможности рассмотрения взаимосвязи человеческого капитала преподавателей и уровня развития компетенций студентов.

Учитывая это, в качестве цели исследования была обозначена попытка выявления характера и особенностей возможной взаимосвязи между человеческим капиталом преподавателей университетов и уровнем развития компетенций студентов на примере конкретного российского университета. Такая задача исследования потребовала разработки специальных, взаимосвязанных между собой, методик анализа человеческого капитала преподавателей и студентов. В параграфах 5.2 и 5.3 описаны примененные методики анализа результативности преподавательского труда (с помощью которой измеряется человеческий капитал преподавателей) и уровня развития компетенций студентов (который отражает уровень развития человеческого капитала студентов). В параграфе 5.4 приведены результаты применения этих методик в одном из российских университетов.

5.2. Методика анализа результативности преподавательского труда

В качестве **принципов разработки методики анализа результативности преподавательского труда** нами были приняты следующие:

- 1) качество образования выпускников вуза зависит от квалификации ППС и организации преподавательского труда;
- 2) для оперативной оценки компетенции преподавателя и определения его рейтинга более важными являются показатели результативности преподавательского труда, а не факта деятельности;
- 3) перечень индикаторов преподавательского труда должен представлять собой систему, включающую показатели разных видов деятельности преподавателя;

4) система оценки преподавательского труда должна обладать свойством корректности измерений показателей;

5) система оценки преподавательского труда по совокупности показателей должна обладать свойством применимости по отношению к одной единице ППС и к ППС вуза в целом;

6) рейтинг каждой единицы ППС, составленный по результатам преподавательского труда, должен иметь конкретное цифровое выражение.

Охарактеризуем элементы разработанной нами модели оценки, включающей систему индикаторов, способ сбора и фиксирования данных, методику расчета показателей.

а) Система индикаторов

Анализ научных публикаций, посвященных вопросам мониторинга и оценки эффективности преподавательского труда, а также проектных и действующих документов, регулирующих образовательную деятельность, позволил разработать перечень индикаторов оценки преподавательского труда и единиц их измерения. Они распределены на три блока в соответствии с тремя ключевыми видами деятельности преподавателя, дающими наибольший экономический эффект и оказывающими влияние на качество образования в вузе: деятельность в области научного менеджмента (ДНМ), деятельность в области организационно-методического менеджмента образовательного процесса (ДООМ), деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций (ДМЭК) (Приложение 3).

Наибольшее количество индикаторов (20) сосредоточено в разделе «Деятельность в области научного менеджмента». Научно-исследовательская работа рассматривается как наиболее трудоемкая, являющаяся действенным инструментом привлечения финансовых активов и обеспечивающая высокую квалификацию ППС, поэтому показатели оцениваются большим количеством баллов.

Раздел «Деятельность в области организационно-технологического менеджмента образовательного процесса» объединяет индикаторы результатов работы преподавателя, направленной на обеспечение образовательного процесса необ-

ходимыми материалами, программами, технологиями и методиками формирования компетенций студентов и создание фонда оценочных средств для измерения уровня сформированности компетенций. Объем и интенсивность такой работы, производные от количества учащихся и этапности их обучения, предположительно позволят накапливать значительное количество баллов при меньшем количестве индикаторов (9) и меньшем количестве баллов, начисляемом за одну установленную единицу измерения результата. Экономический эффект от качественной методической поддержки образовательного процесса очевиден.

Раздел «Деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций» включает в себя индикаторы (9) проведенной преподавателем работы по установлению значимых связей между вузом и другими вузами (преподавательскими коллективами и научными школами разных учреждений высшего образования), вузом и школами, выпускники которых являются потенциальными абитуриентами; вузом и работодателями, заказчиками, заинтересованными в привлечении человеческого ресурса высокого качества; вузом и широкой общественностью, формирующей репутацию образовательного учреждения; вузом и организациями, структурами, осуществляющими конкурсную оценку и награждение преподавателей за имеющиеся достижения, составление рейтингов вузов; а также между студентами и преподавателями вуза с целью формирования корпоративной среды и обучения корпоративному поведению, имеющему существенное значение для сокращения периода адаптации выпускника вуза в начале трудовой деятельности. Деятельность в этой области, как правило, приносит баллы преподавателям, проявляющим серьезную общественную активность, имеющим и открыто выражающим гражданскую позицию, специально занимающимся вопросами брендинга вуза, представления его в СМИ, а также воспитательной работой со студентами, то есть активно реализующим наставнический потенциал.

Максимальные баллы за преподавательский труд по индикаторам всех трех направлений деятельности могут индексироваться вузом в зависимости от результатов мониторинга рейтинговых позиций вуза, уровня сформированности

компетенций выпускников, стратегических целей и задач образовательного учреждения.

б) Способ сбора и фиксирования данных

Особенностью разработанной методики является возможность сбора информации о результатах работы преподавателя как за установленный вузом малый отчетный период (например, 1-2 года), так и за весь период трудовой деятельности единицы ППС. Перечень показателей при этом одинаков.

Наиболее удобна электронная форма документального фиксирования данных о труде преподавателя. Сбор данных о труде преподавателя за установленный отчетный период должен включать этап проверки сведений, предоставленных преподавателями. Возможно участие преподавателей в обсуждении системы анализа их труда и внесение предложений по корректированию этой системы. Основываясь на нашем опыте работы по сбору данных о труде преподавателей, подчеркнем необходимость сохранения информации в форме электронного документа с автоматическим присвоением установленных числовых значений за достигнутые результаты по каждому показателю.

в) Методика расчета показателей

В отношении каждого показателя вузом устанавливается единица измерения, обладающая свойством конкретности, поддающаяся фиксированию и проверке, например: одно пособие, одна поддержанная заявка на грант. Если речь идет об участии преподавателя в деятельности, совместной с другими преподавателями, то вуз на свое усмотрение либо вводит условие расчета доли участия преподавателя в общей работе, либо, если такой расчет невозможен или нецелесообразен, устанавливает соответствие «факт участия = 1».

Особенностью предложенной методики является возможность оценки текущих и кумулятивных значений индикаторов (табл. 19). Это позволяет в разрезе видов деятельности определять результативность труда преподавателя за: а) текущий период (например, календарный год) – в этом случае учитываются текущие показатели; б) итоговый период – учитываются кумулятивные показатели.

Общий вид таблицы значений индикаторов

Блок вида деятельности	Текущие значения показателей	Кумулятивные значения показателей
Деятельность в области научного менеджмента (ДНМ)	1 .	1 .
	2 .	2 .
	3 .	3 .
	4 .	4 .
	и т.д.	и т.д.
Деятельность в области организационно-технологического менеджмента образовательного процесса (ДООМ)	1 .	1 .
	2 .	2 .
	3 .	3 .
	4 .	4 .
	5 .	5 .
	и т.д.	и т.д.
Деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций (ДМЭК)	1 .	1 .
	2 .	2 .
	3 .	3 ..
	и т.д.	и т.д.
ИТОГО		

Текущие показатели результативности преподавательского труда могут использоваться для мониторинга динамики активности деятельности преподавателя по годовым периодам трудовой деятельности, обоснования целесообразности внесения коррективов в положение о стимулировании преподавателей в соответствии с программой стратегического развития университета, а также для формирования мобильной команды преподавателей (в форме, например, проектных групп) для решения тактических задач. Кумулятивные показатели предложено применять для оценки потенциала соискателей должности преподавателя, учета сведений об их достижениях на момент поступления на работу, получения кадровой службой объективной информации о каждом работнике при прохождении им процедуры конкурсного отбора. Единообразие в учете индикаторов предоставляет возможность дать оценку не только эффективности труда каждого преподавателя, но и успехам, достигнутым всеми преподавателями вуза по одному или группе показателей. Их сопоставление и выявление значительной асимметрии в объеме достижений преподавателей может стать

основанием для корректировки стратегии развития вуза.

Применение предложенной модели оценки преподавательского труда обеспечивает ее обоснованность и гибкость. Под обоснованностью оценки преподавательского труда понимается ее надежность, обеспечиваемая объективным с точки зрения учета разных аспектов преподавательской деятельности характером индикаторов и строгостью их количественного выражения, отказом от приблизительных субъективных оценок, то есть методологией расчета показателей. Под гибкостью системы оценки преподавательского труда понимаются ее адаптивные свойства – возможность ее трансформации путем изменения поощрительных мер, возможность динамики интенсивности преподавательского труда в рамках каждого кластера показателей за счет внесения корректировки в состав индикаторов либо за счет перераспределения расчетных целевых значений между ними без изменения состава индикаторов.

Отметим, что специфика использования результатов анализа по предложенной методике с точки зрения поставленных перед ее разработкой задач состоит в том, что такой анализ можно проводить и по коллективам преподавателей, которых объединяет факт работы в одной учебной группе студентов. Предположение о наличии взаимосвязи между показателями уровня развития компетенций студентов и показателями результативности преподавательского труда делает результаты этого анализа востребованными с точки зрения улучшения организации труда и разработки инструментов его регулирования.

5.3. Методика оценки уровня сформированности компетенций студентов вуза как результата преподавательского труда

Результаты преподавательского труда должны измеряться также посредством оценки сформированности компетенций студента и затем выпускника вуза. Этот тезис, очевидный для современной парадигмы образования, декларирующей компетентностный подход к организации процесса подготовки и оценивания качества подготовки специалистов, следует брать за основу при разра-

ботке методики контроля результатов преподавательского труда. Такая методика, позволяющая установить реальную зависимость между результатами преподавательского труда и уровнем сформированности компетенций студентов и выпускников вуза, по сей день отсутствует.

Мы предлагаем производить оценку формирования компетенций студента вуза по окончании каждого учебного года с применением фонда оценочных средств, которые имеются на сегодняшний день и могут разрабатываться далее, по **системе укрупненных показателей**.

Как показал проведенный нами по разным ФГОС анализ общекультурных компетенций, их можно разделить на пять типов:

- информационная (Инф);
- коммуникативная (Ком);
- социокультурная (Соц);
- психолого-валеологическая (ПсВ);
- методологическая (Мет).

Анализ утвержденных и действующих на сегодняшний день федеральных образовательных стандартов в той их части, которая формулирует профессиональные компетенции, позволяет заключить, что возможно сохранить деление видов компетенций на типы в соответствии с видами профессиональной деятельности, которые могут варьироваться от одного ФГОС к другому, включая, например, такие виды компетенций:

- научно-исследовательская (НИ);
- проектная (Пр);
- организационно-управленческая (ОУ);
- производственно-прикладная (или технологическая) (ПП);
- общепрофессиональная (ОП);
- педагогическая (Пед) и др.

Далее мы разработали шкалу оценки уровня сформированности компетенций одного кластера. Его предложено измерять по следующей шкале:

0-25 баллов – компетенция не сформирована на уровне требований россий-

ских федеральных образовательных стандартов;

25-50 баллов – компетенция частично сформирована, но требуется дальнейшая работа по ее формированию;

50-75 баллов – компетенция сформирована на уровне требований российских федеральных образовательных стандартов;

75-100 баллов – компетенция сформирована на уровне, превосходящем уровень требований российских федеральных образовательных стандартов.

Согласно принципам независимости оценки, интегративности оценивания, а также практикоориентированности и междисциплинарности оценочных средств измерение уровня сформированности компетенции каждого типа в идеале должно осуществляться в условиях проведения отдельного контрольного мероприятия с применением фонда оценочных средств, специально разработанного при участии тех преподавателей, которые в своих дисциплинах участвовали в формировании данных компетенций. В этом случае оценка выполнения студентами составленных заданий должна была бы осуществляться совместными усилиями группы преподавателей, объединенных задачей формирования одной из компетенций. Такой подход создает серьезные организационные сложности.

Можно предложить другой вариант измерения уровня сформированности компетенции каждого типа. Фонд средств измерения разрабатывается каждым преподавателем (создание такого фонда есть обязательный элемент содержания преподавательского труда) по своей дисциплине строго в соответствии с заявленными в рабочей программе компетенциями и используется в учебном процессе в течение срока преподавания при проведении текущего, промежуточного и итогового контроля по дисциплине. Каждый преподаватель делает свою оценку уровня сформированности компетенций у студентов (табл. 20).

Образец шаблона оценки компетенций студентов
для преподавателя каждой дисциплины

<div>Тип компетенций</div> <div>ФИО студентов</div>	Инф (ОК-1, 3, 6, 7, 14, 16)	Ком (ОК-2, 8, 9, 17)	Соц (ОК-4, 10, 12, 15)	ПсВ (ОК-5, 18)	Мет (ОК-11, 13)	НИ (ПК-1, 5, 11, 13, 14, 17, 18, 24, 25, 32)	ПП (ПК-3, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 27, 28)	ОУ (ПК-2, 4, 15, 16, 23, 26, 30)	Пр (ПК-6, 7, 8, 22, 29, 31)	Квалификация студента
Андреев А. И.										
Иванов А. В.										
Свалов О. М.										

Тогда расчет уровня квалификации студента (*Квал студ*), которая ставится в прямую зависимость от сформированности компетенций в их совокупности, производится по формуле:

$$\text{Квал студ} = \frac{\text{Сумма оценок сформированности компетенций студента}}{\text{Количество компетенций}} \quad (1)$$

В данном случае:

$$\text{Квал студ} = \frac{\text{Инф} + \text{Ком} + \text{Соц} + \text{ПсВ} + \text{Мет} + \text{НИ} + \text{ОУ} + \text{ПП} + \text{Пр}}{9}, \quad (2)$$

где *Инф*, *Ком*, *Соц*, *ПсВ*, *Мет*, *НИ*, *ПП*, *ОУ*, *Пр* – уровни сформированности компетенций студента, выставленные преподавателем в ведомость.

Типы компетенций могут иметь разную ценность – в этом случае им можно

присвоить весовые коэффициенты:

$$K_{вал} = B_1Инф + B_2Ком + B_3Соц + B_4ПсВ + B_5Мет + B_6НИИ + B_7ПП + B_8ОУ + B_9Пр, \quad (3)$$

где $B_1 - B_9$ – весовые коэффициенты, установленные разработчиком формулы с учетом степени сложности, условий формирования компетенции и ее значимости, при этом

$$B_1 + B_2 + B_3 + B_4 + B_5 + B_6 + B_7 + B_8 + B_9 = 1. \quad (4)$$

Можно произвести расчет комплексного усредненного показателя уровня сформированности всех масштабированных компетенций в студенческой группе в целом и выразить его в одном цифровом значении. Расчеты такого рода усложняют преподавательский труд в том смысле, что его результат получает конкретное цифровое выражение и может быть оценен, что накладывает большую ответственность на преподавательский коллектив в целом.

Переход к компетентностному подходу в образовании во избежание некорректности организации учебного процесса должен осуществляться в условиях гармонизации старого и нового в методике обучения и контроля его результатов. Сегодня, в условиях переходного периода, на наш взгляд, целесообразно оценивать одновременно и компетенции (тем самым следуя требованиям образовательных стандартов), и учитывать опыт контроля успеваемости студента. Итог обучения в этом случае складывается из суммы индикаторов сформированности компетенций и успеваемости и может быть выражен формулой:

$$КП_{гр} = K_{гр} + У_{гр}, \quad (5)$$

где $КП_{гр}$ – комплексный показатель результата обучения в учебной группе за отчетный период;

$K_{гр}$ – уровень сформированности масштабированных компетенций в группе;

$У_{гр}$ – усредненный показатель успеваемости студента.

Для каждого из двух индикаторов экспертной группой вуза могут быть определены весовые коэффициенты (B_1 и B_2). Целесообразно присваивать больший коэффициент тому индикатору, который отражает специфику компетентностного подхода к обучению. Тогда комплексный показатель результата

обучения студента будет рассчитываться по формуле:

$$K\Pi_{\text{гp}} = B_1 K_{\text{гp}} + B_2 Y_{\text{гp}}, \quad (6)$$

где $K\Pi_{\text{гp}}$ – комплексный показатель результата обучения студентов в учебной группе за отчетный период;

$K_{\text{гp}}$ – уровень сформированности масштабированных компетенций в группе;

$Y_{\text{гp}}$ – усредненный показатель успеваемости студентов;

B_1 и B_2 – весовые коэффициенты, установленные разработчиком формулы с учетом определенной вузом ценности индикаторов, при этом

$$B_1 + B_2 = 1. \quad (7)$$

Расчет показателей для выпускников вуза (студентов-бакалавров) может производиться с учетом результатов сдачи ГЭК или защиты квалификационных работ.

По принятой в исследовании гипотезе, комплексный показатель результатов обучения студенческого контингента одной группы должен коррелировать с общим показателем квалификации контингента преподавателей, работавших в течение года в данной учебной группе. При этом отсутствие или отрицательная корреляция могут служить основанием:

- для пересмотра рабочих программ дисциплин;
- для разработки корректирующих мер для устранения неудовлетворительных результатов обучения студентов данной группы;
- для введения корректирующих коэффициентов к надбавкам;
- для выявления компетенций, по которым у студентов были обнаружены низкие показатели, наиболее повлиявшие на значение комплексного показателя уровня сформированности компетенций студентов группы, и последующему выявлению компетенций преподавателя, отсутствие или низкий уровень сформированности которых обусловили результат;
- для принятия мер по повышению квалификации преподавателей;
- для реформирования в перспективе – например, к началу нового учебного года – коллектива преподавателей, работающих со студентами (уже другого, следующего потока) соответствующего курса обучения.

Ценность предлагаемой модели анализа оценки компетенций студентов заключается в том, что она учитывает заказ на планомерное формирование компетенций **коллективом преподавателей**, то есть побуждает к организации работы по согласованию действий преподавателей, к интеграции их усилий. Это позволяет перейти к технологии коллегиального планирования процесса формирования компетенций преподавателями. Такой подход, в свою очередь, позволит добиться ответственного отношения преподавателей к формированию компетенций в пределах своих дисциплин, поскольку на этапе подведения итогов для всего коллектива будет важно определить вклад каждого педагога в общее дело и выявить дисциплину, повлиявшую на снижение общих показателей. Это поставит вопрос о сложности интерпретации результатов оценки компетенций: какая дисциплина ответственна за низкие результаты студентов [97, с. 271].

Нельзя переоценить также потенциал этой методики в отношении оценки уровня сформированности отдельных компетенций у студентов в масштабе не только учебной группы, но и подразделения вуза (института, факультета), а также всего высшего учебного заведения. При этом для контроля могут быть выбраны наиболее значимые типы компетенций, влияющие на отчетные показатели вуза и на благополучие выпускника в адаптационный период, связанный с началом профессиональной деятельности. Корректность такой оценки уровня сформированности одной из компетенций (например, научно-исследовательской) будет во многом зависеть от выбранных средств измерения и единообразия подходов к оценке, что вновь подтверждает необходимость коллегиальной согласованной работы преподавателей. Процедура получения оцениваемых сведений также должна быть прозрачной и доступной. Например, измерение научно-исследовательской компетенции студента должно основываться не только на результатах теста и на мнении преподавателя, но и на достоверных (документально подтвержденных) сведениях о личных достижениях студента – его участии в научных мероприятиях, исследованиях, а также о наградах.

Выявленный в масштабе **подразделения вуза** уровень тех или иных компе-

тенций студентов позволяет определить место подразделения по уровню готовности студентов к выполнению соответствующего вида деятельности и корректно осуществить планирование деятельности подразделения на очередной период.

Результаты анализа уровней развития тех или иных компетенций студентов в масштабе **учебного заведения** могут служить основанием к пересмотру действующего положения об оплате преподавательского труда, о смене приоритетов в балльно-рейтинговой системе, согласно которой осуществляется начисление надбавок, а также к планированию кадровой политики вуза и к постановке ближайших целей, достижение которых, в свою очередь, необходимо для повышения рейтинга университета.

Таким образом, предложенная нами методика контроля процесса формирования компетенций студентов включает следующие аспекты:

1) дифференциация компетенций по кластерам, выделенным по тематическому принципу (на основе анализа содержания Федерального государственного образовательного стандарта);

2) целенаправленность проведения аналитической и организационной работы по установлению соответствия между кластерами компетенций и дисциплинами, в рамках которых ведется их формирование, с целью визуализации системы освоения компетенций (их последовательности, распределения по семестрам с учетом объема зачетных единиц) в ходе реализации основной образовательной программы (ООП);

3) целесообразность и возможность оценки уровня сформированности компетенций у всего контингента учебной группы, использование этих оценок для обоснования, планирования и осуществления коррекции состава преподавателей, организации и оптимизации их реального взаимодействия;

4) возможность оценки уровня сформированности у студентов компетенций отдельных кластеров (наиболее значимых, способных влиять на отчетные показатели и на благополучие выпускника в адаптационный период его профессиональной деятельности) в масштабе не только учебной группы, но и подразделе-

ния вуза (института, факультета), а также всей образовательной организации с целью пересмотра действующего положения о стимулирующих надбавках, перераспределения приоритетов в системе анализа результативности преподавательского труда, планирования кадровой политики вуза и стратегического планирования в области образовательной политики высшего учебного заведения.

5.4. Формирование компетенций в системе профессиональной подготовки на уровне высшего образования: анализ и оптимизация на примере Российского государственного профессионально-педагогического университета

Для исследования возможного влияния человеческого капитала преподавателей на процесс формирования компетенций студентов по представленным в параграфах 5.2 и 5.3 методикам в 2012-2014 гг. было проведено кейс-стади в Российском государственном профессионально-педагогическом университете. В исследование были включены все без исключения преподаватели университета и четыре группы студентов, обучающихся по программе «Профессиональное обучение». Это – студенты, получившие ранее среднее профессиональное образование того же профиля, поэтому продолжительность их обучения в университете составляла три года.

В процессе кейс-стади одновременно осуществлялись две оценочные процедуры: 1) мониторинг процесса формирования компетенций студентов, а также анализ результатов этого процесса; 2) оценка результативности деятельности преподавателей университета. На основании данных мониторинга мы выявили учебную группу, имеющую наиболее низкие показатели. Для работы в этой группе были назначены преподаватели с наиболее высокими показателями результативности в области образовательного процесса, методики и организации обучения. В выбранной группе в течение последнего года обучения преподаватели осуществляли коллегиальную работу, они совместно корректировали рабочие программы учебных дисциплин, осуществляли подготовку студентов к за-

щите квалификационной работы. По окончании обучения был проведен анализ достигнутых результатов. При этом оценивались не только успехи студентов, но и личностные достижения преподавателей.

За основу было принято утверждение, что уровень сформированности компетенций студента находит выражение в итоговом балле успеваемости студента. Результаты мониторинга успеваемости студентов показали, что за два года обучения уровень развития компетенций у студентов четырех групп изменился незначительно (табл. 21). Кроме того, динамика среднего балла не имела типичного для всех обследуемых групп и однонаправленного тренда. В разные семестры у разных студенческих групп наблюдалось либо снижение, либо повышение среднего балла.

Таблица 21

Динамика среднего балла в группах студентов

Учебные группы	Семестры обучения			
	I	II	III	IV
Группа 1	4,08	4,10	3,97	4,15
Группа 2	3,63	3,58	3,69	4,15
Группа 3	3,46	3,85	4,34	3,93
Группа 4	3,46	3,76	3,56	4,11

Представленные сведения об успеваемости студентов являются малоинформативными с точки зрения предмета исследования, поскольку они свидетельствуют только об общей оценке уровня сформированности компетенций. По этим баллам невозможно охарактеризовать процесс формирования одной компетенции или группы компетенций и своевременно принять коррекционные меры.

Для более полного представления о том, как протекает процесс освоения студентами различных компетенций, был проанализирован средний балл по отдельным блокам изучаемых дисциплин: 1) гуманитарный и социально-экономический; 2) математический и естественнонаучный; 3) профессиональный; 4) практический; 5) блок спортивных достижений (табл. 22).

Средний балл студентов по отдельным блокам учебных дисциплин

Блоки изучаемых дисциплин	Учебные группы			
	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
гуманитарный и социально-экономический	4,27	3,94	3,70	3,68
математический и естественно-научный	3,95	3,48	3,87	3,65
профессиональный	3,75	4,01	3,89	4,04
практический	4,63	4,70	4,35	3,93
блок спортивных достижений	4,29	4,30	4,27	4,77

Анализ итогов двухлетнего обучения в разрезе блоков дисциплин показал, что за два года динамика успеваемости студентов была незначительной, а средняя успеваемость студентов по ключевому – профессиональному – блоку составила менее 4 баллов. В процессе кейс-стади была выбрана наиболее проблемная группа с самым низким баллом по блоку профессиональных учебных дисциплин (группа 1). Именно для этой группы в дальнейшем осуществлялся целенаправленный подбор преподавателей, она стала экспериментальной для апробации методики коррекции коллективного преподавательского труда, направленного на формирование компетенций студентов.

В процессе мониторинга результативности работы преподавателей было обнаружено, что средний балл по деятельности преподавателей в области организационно-технологического менеджмента образовательного процесса в целом по университету является довольно низким – 156 баллов при максимальном значении 660 баллов. Для работы в экспериментальной группе с низкими показателями сформированности профессиональных компетенций была сформирована команда преподавателей (8 человек) с максимальными баллами именно по этому виду деятельности.

Результатом целенаправленного подбора преподавательского состава для экспериментальной группы стал существенный рост уровня сформированных компетенций у студентов. Во-первых, заметно повысились показатели общей

успеваемости (табл. 23). Во-вторых, по блоку профессиональных дисциплин был зафиксирован наибольший среди других блоков прирост среднего балла (с 3,75 до 3,95). Кроме того, увеличение среднего балла по этому блоку в экспериментальной группе оказалось заметно выше, чем в других студенческих группах (табл. 246). В-третьих, в экспериментальной группе наибольшими оказались доля студентов, не имеющих академические задолженности, и доля студентов с повышенными баллами успеваемости (табл. 25). В-четвертых, в экспериментальной группе удалось добиться заметного прироста среднего уровня компетенций (табл. 26).

Таблица 23

Динамика среднего балла в экспериментальной группе студентов

Семестры обучения	I	II	III	IV	V	VI
Средний балл	4,08	4,10	3,97	4,15	4,19	4,25

Таблица 24

Средние баллы успеваемости студентов различных групп по блоку профессиональных дисциплин

Учебные группы	До проведения эксперимента	После проведения эксперимента	Прирост
Группа 1	3,75	3,95	0,20
Группа 2	4,01	4,05	0,04
Группа 3	3,89	3,89	0,00
Группа 4	4,04	3,76	-0,28

Таблица 25

Результаты освоения образовательных программ студентами исследуемых групп

Учебные группы	Доля студентов, не имеющих академические задолженности, %	Доля студентов с повышенными баллами успеваемости, %
1	2	3
Группа 1	94	55

Продолжение табл. 25

1	2	3
Группа 2	82	50
Группа 3	73	33
Группа 4	77	40

Таблица 26

Средний уровень компетенций студентов различных групп до и после
проведения эксперимента

Кластеры		Группы студентов			
		Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
1		2	3	4	5
социально-гуманитарный	значение до проведения эксперимента	58	56	50	52
	значение после проведения эксперимента	60	57	52	55
	прирост	2	1	2	3
аналитический	значение до проведения эксперимента	39	30	35	31
	значение после проведения эксперимента	42	35	36	35
	прирост	3	5	1	4
общенаучный	значение до проведения эксперимента	52	54	48	55
	значение после проведения эксперимента	56	55	51	59
	прирост	4	1	3	4
профессионально-педагогический	значение до проведения эксперимента	39	45	51	42
	значение после проведения эксперимента	50	49	57	45
	прирост	11	4	6	3

1		2	3	4	5
профессионально-информационный	значение до проведения эксперимента	53	60	63	68
	значение после проведения эксперимента	74	74	70	75
	прирост	21	14	7	7

На рис. 6 для примера наглядно показана динамика уровня компетенций профессионально-информационного кластера студентов экспериментальной группы.

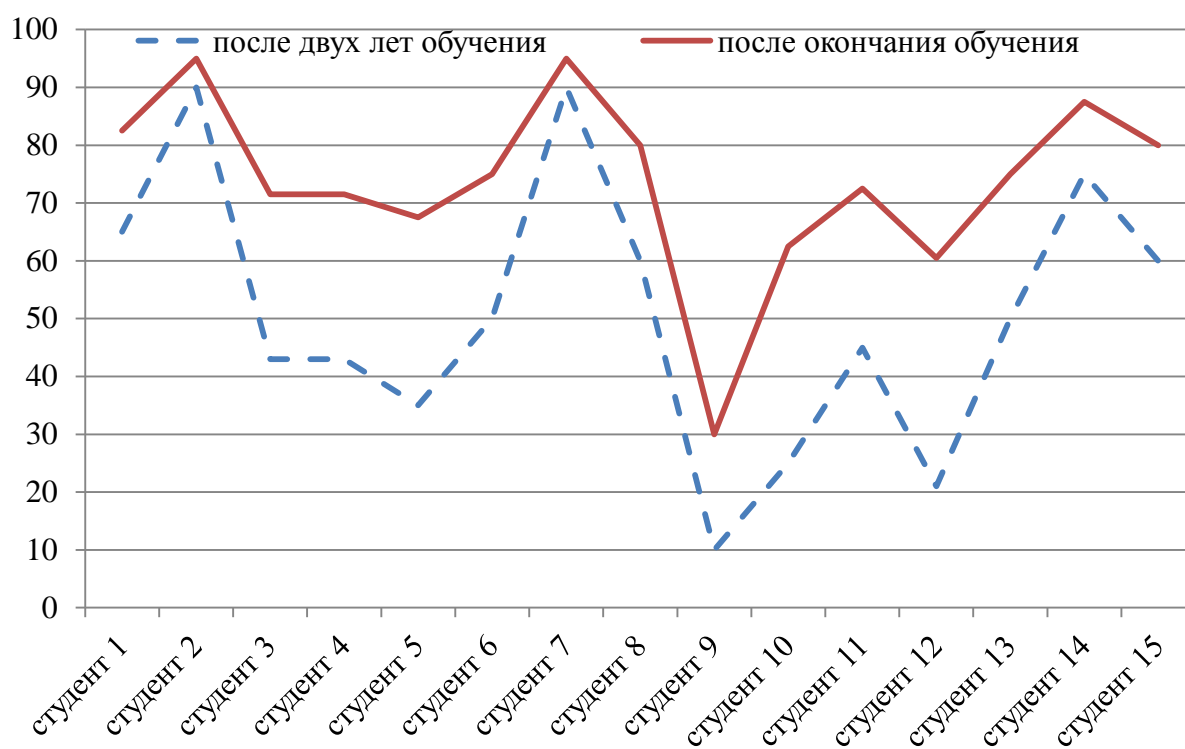


Рис. 6. Изменение уровня сформированности профессионально-информационного кластера компетенций

Результатом целенаправленного назначения преподавателей для работы в экспериментальной группе стал и рост личностных достижений преподавателей. В частности, заметно увеличились баллы за вид деятельности «Издание учебных пособий, учебников, справочников, словарей» (табл. 27).

Результаты оценки преподавателей по организационно-методическому виду деятельности (индикатор «Издание учебных пособий, учебников, справочников, словарей»)

Преподаватель	Кумулятивный балл за период, предшествующий анализируемому	Кумулятивный балл на конец анализируемого периода
Преподаватель А	100	320
Преподаватель В	0	240
Преподаватель С	100	400
Преподаватель D	0	480
Преподаватель Е	0	480
Преподаватель F	100	560
Преподаватель G	100	440
Преподаватель Н	0	480

Проведенный кейс-стади показал, что в условиях российской системы образования целенаправленное и обоснованное определение преподавателей для работы в конкретной студенческой группе оказывает позитивное влияние на результаты обучения. Это подтверждает возможность существования взаимосвязи между качеством человеческого капитала преподавателей и уровнем сформированных у студентов профессиональных компетенций, являющихся элементом их человеческого капитала. Такая взаимосвязь, в свою очередь, является основой для выработки эффективных решений в сфере образовательного менеджмента с целью повышения качества высшего образования. С другой стороны, исследование показало, что внедрение разработанной методики оценки преподавательского труда оказало позитивное влияние и на результативность деятельности преподавателей. Следовательно, можно говорить о зависимости между результатами преподавательского труда и уровнем сформированности компе-

тенций студентов и выпускников вуза, о взаимовлиянии процессов формирования и развития человеческого капитала преподавателей и студентов.

В новых условиях **принципы работы преподавателей** неизбежно меняются под давлением необходимости целенаправленно формировать у студентов компетенции, значимые для будущей профессиональной деятельности. Это стимулирует преподавателей к работе по разным направлениям:

- 1) самореализация и повышение своей квалификации;
- 2) мониторинг состояния какой-либо профессиональной области и тенденций ее развития;
- 3) творчество в области организации учебного процесса и разработки средств контроля над освоением компетенций студентами;
- 4) совместная проективная работа со студентами;
- 5) представление сообществу результатов своей педагогической, профессиональной и научной деятельности.

В это же самое время **ожидания студентов** сегодня связаны с желанием успешно адаптироваться на этапе трудоустройства, самореализоваться в профессиональной деятельности, т.е. эти ожидания предполагают получение качественного образования, ориентированного на результат, в частности на приобретение востребованных на рынке труда в избранной сфере профессиональной деятельности компетенций. Иначе говоря, современный студент вполне осознает высокую конкурентность соискателей на рынке вакансий и прямо связывает свои возможности с качеством вузовской подготовки и прежде всего с квалификацией преподавателей.

Направления деятельности, которые стали приоритетными для преподавателей, и сфера ожиданий студентов от обучения в вузе показывают, что **студент и преподаватель признают ценность качества образования, соотнося его с субъектами образовательного процесса, с человеческим капиталом:** с одной стороны, достижения преподавателя оказывают влияние на качество образования; с другой стороны, качество образования имеет прямым следствием формирование успешного в профессиональной деятельности выпускника вуза.

Рассуждая на основе полученных результатов эмпирического исследования о взаимосвязи человеческого капитала преподавателей и студентов в вузе, можно сформулировать ряд положений, которые в дальнейшем могут быть положены в основу управленческих решений, связанных с образовательной, кадровой, организационной политикой в вузах. Они таковы:

1) компетенции преподавателей рассматриваются как человеческий капитал вуза, а компетенции студентов – как человеческий капитал, который потенциально является ресурсом для работодателей;

2) человеческий капитал выпускника вуза находится в прямой зависимости от качества образовательного процесса в вузе;

3) качество образовательного процесса в вузе выражается в уровне сформированности компетенций выпускника;

4) компетентностные результаты обучения студентов (уровень сформированности компетенций выпускника) находятся в прямой зависимости от качественных характеристик преподавательского труда, в том числе от человеческого капитала профессорско-преподавательского состава вуза;

5) компетентностные результаты обучения студентов требуют целенаправленного планирования преподавательского труда.

Оптимизация преподавательского труда по формированию компетенций студентов предполагает использование нескольких взаимосвязанных подходов:

1) подход, основанный на анализе человеческого капитала преподавателя вуза;

2) подход, основанный на анализе формирования компетенций студентов;

3) подход, предполагающий модернизацию организации преподавательского труда с целью обеспечения качества образования в вузе.

Охарактеризуем условия их разработки и реализации:

1. Условия разработки подхода, основанного на анализе человеческого капитала преподавателя вуза, предполагают, что:

– качество образования выпускников вуза зависит от квалификации преподавателей и целесообразной организации преподавательского труда;

– менеджмент преподавательского труда должен обеспечивать формирова-

ние компетенций выпускников вуза;

- менеджмент преподавательского труда должен основываться на составлении сравнительного рейтинга преподавателей;

- рейтинг преподавателя, составленный по результатам его труда, должен иметь конкретное количественное выражение;

- перечень индикаторов преподавательского труда должен представлять собой систему, включающую показатели разных видов деятельности преподавателя;

- оценка преподавательского труда по системе показателей должна обладать свойством корректности измерений;

- менеджмент преподавательского труда должен способствовать закреплению и развитию мотивации сотрудников.

2. Условия разработки подхода, основанного на анализе формирования компетенций студентов, определены с учетом реальной переходной ситуации в современном образовании и одновременно с учетом рекомендаций, актуальных для компетентностного подхода в образовании. Основными положениями здесь выступают:

- подход применяется для студентов одного направления обучения;

- образовательный процесс высшего учебного заведения предполагает одновременное функционирование нескольких подходов, каждый из которых в ходе реализации обеспечивает запланированный результат в формировании компетенций студентов одной специальности;

- подход разрабатывается системно по отношению ко всему комплексу дисциплин и с учетом всего комплекса компетенций, актуальных для обучения студентов одного направления.

Предлагается осуществлять формирование компетенций студентов вуза и проводить мониторинг этого процесса по системе укрупненных показателей, получаемых в результате выделения кластеров компетенций. Разработка модели формирования компетенций студентов предполагает:

- 1) анализ комплекса компетенций, включенных в федеральный государственный образовательный стандарт, с целью выделения кластеров компетен-

ций;

2) анализ основной образовательной программы с целью соотнесения кластеров компетенций с дисциплинами, в рамках которых предполагается формирование компетенций;

3) разработку карты соотнесения дисциплин и компетенций;

4) определение последовательности и трудоемкости освоения дисциплин и компетенций.

3. Условия разработки подхода, связанного с модернизацией организации преподавательского труда с целью обеспечения качества образования в вузе, состоят в следующем:

1) актуализация взаимосвязи между кумулятивными показателями преподавателей и результатами освоения студентами компетенций каждого кластера при планировании образовательного процесса;

2) необходимость организации совместной коллегиальной работы преподавателей, участвующих в формировании компетенций каждого кластера.

Экономический эффект предложенной модели организации и оценки преподавательского труда заключается в оптимизации планирования менеджмента качества в высшем учебном заведении, а именно в оптимизации работы с кадровым составом в условиях компетентностного подхода в образовании, а также в минимизации затрат с целью такой организации образовательного процесса, которая бы максимально соответствовала задачам формирования человеческого капитала выпускника вуза – будущего специалиста предприятия-работодателя.

Результаты проведенного в пятой главе теоретического и эмпирического исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Разработанная методика оценки труда преподавателей включает в себя оценку индикаторов, дифференцированных по трем направлениям преподавательской деятельности и соответствующим им видам менеджмента: научного,

образовательного процесса и эффективных коммуникаций. Каждый индикатор предложено оценивать определенным количеством баллов. При этом баллы за достижения по каждому критерию устанавливаются экспертным путем в зависимости от приоритетов деятельности университета. От существовавших ранее методик оценки преподавательского труда разработанная нами методика отличается тем, что она позволяет рассчитывать как текущие, так и кумулятивные значения индикаторов. Их сопоставление и выявление значительной асимметрии в объеме достижений преподавателей может стать основанием для корректировки стратегии развития университета.

2. Разработанная методика контроля уровня сформированности компетенций студентов предусматривает в качестве своей информационной основы сочетание двух видов оценок: 1) баллов, полученных студентами от преподавателей в процессе изучения конкретных дисциплин (традиционный для российской системы образования способ оценки достижений студентов по 5-балльной шкале; 2) оценок уровня развития компетенций, входящих в пять укрупненных кластеров компетенций, данных преподавателями и потенциальными работодателями (способ оценки компетенций по 100-балльной шкале). Оценка уровня сформированности компетенций целесообразна не только на уровне отдельного студента, но и на уровне всего контингента учебной группы – это делает возможным использование этих оценок для обоснования, планирования и осуществления коррекции состава преподавателей, организации и оптимизации их реального взаимодействия.

3. Результаты анализа результативности преподавательского труда и процесса формирования компетенций студентов одного российского университета показали, что необходимо осуществлять параллельное планирование процесса формирования компетенций у студентов вуза и результатов преподавательского труда. Это связано с тем, что подбор преподавателей оказывает влияние на результаты обучения студентов. Деление компетенций на кластеры позволяет осуществлять реальный контроль над процессом формирования компетенций, составлять «дорожную карту» компетенций, распределять преподавательский

ресурс по семестрам обучения. Предварительное планирование этапов и средств формирования компетенций способствует оптимизации процесса распределения ответственности преподавателей за формирование компетенций.

4. Результаты анализа, проведенного с помощью разработанных методик анализа человеческого капитала субъектов образовательного процесса, позволили предложить следующие взаимосвязанные управленческие подходы, направленные на совершенствование организации преподавательского труда: подход, основанный на анализе человеческого капитала преподавателя вуза; подход, основанный на анализе формирования компетенций студентов; подход, связанный с модернизацией организации преподавательского труда с целью обеспечения качества образования в вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Российское высшее образование в целом повторяет мировые тенденции перехода от высшей школы индустриального образца к высшей школе постиндустриальной эпохи, о чем свидетельствует ряд тенденций, сформировавшихся в течение последних лет: 1) высшее образование в России становится все более массовым; 2) оно быстро коммерциализируется; 3) происходит нарастание конкуренции за ограниченные ресурсы между вузами. Ключевыми направлениями развития вузовской автономии становятся разделение академического и административного управления; поиск новых форм, баланса полномочий и ответственности органов коллегиального управления; усиление роли экспертных структур в системе управления вузом.

2. Изменение условий преподавательского труда в российской высшей школе связано с развитием новых форм организации образовательного процесса, обеспечивающих реализацию расширенного запроса на образование, включая его дистанционные формы и открытые образовательные ресурсы, с усилением неоднородности и организационного разнообразия форм вузов, с технологической модернизацией преподавательского труда. Происходящее изменение содержания преподавательского труда напрямую связано с формированием университетами новых образовательных стратегий и политик. Содержательно оно включает в себя изменение структуры занятости и нагрузки профессорско-преподавательского состава вузов, создание новых образовательных ресурсов и контента, удовлетворяющего специфические запросы разных категорий обучаемых.

3. Возрастающая роль систем оценки результатов преподавательского труда связана с их влиянием на мотивацию преподавателей, возможностью акцентирования их внимания на тех или иных стратегических задачах вуза, возможностями учета отдельных позиций деятельности преподавателей, их рейтингова-

ния, с кадровым и финансовым планированием, созданием условий для обеспечения конкурентоспособности высшего учебного заведения. Проведенный анализ результатов преподавательского труда в одном из институтов Уральского федерального университета показал возможности практического использования учетно-аналитического потенциала программы стимулирования по целому ряду направлений – от составления рейтинга отдельных преподавателей и подразделений вуза до оценки и планирования развития человеческого капитала в нем, совершенствования кадровой политики университета и укрепления уровня его конкурентоспособности.

4. Преподавательский труд в сфере бизнес-образования принципиальным образом отличается от преподавательского труда в высшей школе. Главная характеристика преподавательского труда в сфере бизнес-образования – «совмещенный» характер трудовой деятельности – определяется институциональной природой бизнес-образования, функционирующего в пространстве взаимовлияния двух сфер – образования и бизнеса. Преподавательский труд в сфере бизнес-образования обладает еще более высокой динамичностью развития компетенций согласно постоянно меняющимся условиям бизнес-среды и функционирования деловых предприятий в этих условиях. Рост уровня требований к образовательным программам и качеству преподавания со стороны индивидуальных потребителей и предприятий-заказчиков требует от руководства бизнес-школ разработки конкурентоспособных стратегий поиска, отбора, оценки и профессионального развития преподавательского состава учреждений бизнес-образования на основе постоянного мониторинга оценок слушателей и обеспечения продуктивного взаимодействия образовательных учреждений и бизнес-сообщества.

5. Основным результатом преподавательского труда является уровень развития компетенций студентов. Результаты анализа результативности преподавательского труда и процесса формирования компетенций студентов одного российского университета показали, что необходимо осуществлять параллельное планирование процесса формирования компетенций у студентов вуза и резуль-

татов преподавательского труда. Это связано с тем, что подбор преподавателей оказывает влияние на результаты обучения студентов. Деление компетенций на кластеры позволяет осуществлять реальный контроль над процессом формирования компетенций, составлять «дорожную карту» компетенций, распределять преподавательский ресурс по семестрам обучения. Предварительное планирование этапов и средств формирования компетенций способствует оптимизации процесса распределения ответственности преподавателей за формирование компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (Париж, 9 октября 1998 г.) // [Электронный ресурс]. – Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru>

2. Модельный образовательный кодекс для государств - участников Содружества Независимых Государств: Постановление от 16.11.2006 №27-12 // [Электронный ресурс]. Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru>

3. Трудовой Кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред от 01.12.2014) // [Электронный ресурс]. Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru>

4. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) // [Электронный ресурс]. Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru>

5. О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2014 № 1601 // [Электронный ресурс]. Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru>

6. Об утверждении плана мероприятий ("дорожной карты") «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: Распоряжение Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р. // [Электронный ресурс]. Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru>

7. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы // [Электронный ресурс]. Информационно-правовой

портал «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru>

8. Нормы времени для расчёта объема учебной работы, планирования основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом университета: Приказ ректора УрФУ от 30.06.2015 № 495/03 // [Электронный ресурс]. – URL: http://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/education/Normy_vremeni.pdf

9. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.06.2003 г. № 4-55-784 ин/15 и приложение к нему: «Примерные нормы времени для расчета объема учебной работы и основные виды учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом в образовательных учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования» // [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф>

10. Абакумова Н. Н. Влияние новой системы оплаты труда на результативность труда научно-педагогических работников // Управленец. – 2011. – № 1–2. – С. 52–60.

11. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М., Николаенко Е. А. Тенденции изменения спроса на образование в современной России // Вопросы образования. – 2012. – № 3. – С. 88-111.

12. Ахметшина А. Р. Роль институтов бизнес-образования в инновационном развитии экономики региона // Бизнес-образование. – 2014. – № 2 (36). – С. 23-25.

13. Ахпашева И. Б. Дидактический принцип доступности как основа формирования информационно-коммуникационной компетентности лиц с инвалидностью по зрению // Научный диалог. – 2013. – № 2 (14). – С. 50-58.

14. Базылев В. Н., Красильникова В. Г. Измерение компетенции «понимание текста» // Вопросы психолингвистики. – 2011. – № 14. – С. 42-47.

15. Балашова М. В. Новые возможности выхода на зарубежные рынки бизнес-образования // Бизнес-образование. – 2016. – № 1 (37). – С. 36-39.

16. Баранова Н. А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2008. – 244 с.

17. Бедрачук И. А., Рожков Ю. В. Об оплате труда в вузах // Сибирская финансовая школа. – 2009. – № 3. – С. 108–113.

18. Безуглова Л. П. К вопросу о развитии и измерении общекультурной компетенции у студентов в рамках дисциплины «Развитие культуры мышления» // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2011. – № 2. – С. 62-67.

19. Белякова Н. М. формирование социокультурной компетенции у студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети интернет: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2009. – 225 с.

20. Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация / под общ. ред. С. Р. Филоновича. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. – 690 с.

21. Блинова Т. Н., Третьяков М. М. Разработка системы повышения эффективности материального стимулирования профессорско-преподавательского состава вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 110-118.

22. Богомолова И. С., Кулешова К. Г. Сравнительный анализ систем оплаты труда в сфере высшего профессионального образования // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – Т. 133. – № 8. – С. 21-29.

23. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 247 с.

24. Бычкова О. В. Что такое shared governance? // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 5. – С. 92-101.

25. Гармаева С. И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных техноло-

гий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чита, 2008. – 203 с.

26. Годин В. РАБО формирует культуру образования // Экономические стратегии. – 2010. – № 5. – С. 74-75.

27. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2008. – 477 с.

28. Григорьева А. К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Елец, 2004. – 20 с.

29. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

30. Гусятников В. Н., Безруков А. И. Методы оценки компетенций по результатам тестирования // Наука и общество. – 2012. – № 5. – С. 9-13.

31. Джамиль С. Создание университетов мирового класса / пер. с англ. – М.: Весь Мир, 2009. – 132 с.

32. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми; пер. с англ. – М.: Весь Мир, 2012. – 416 с.

33. Дражан Р. В. Историко-педагогическая репрезентация понятия «языковая компетенция»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2008. – 22 с.

34. Дудина М. Н., Загоруля Т. Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2008. – 244 с.

35. Евенко Л. И. Заметки о развитии бизнес-образования // Бизнес-образование. – 2016. – № 1 (37). – С. 40-42.

36. Евенко Л. И. Совершенствование бизнес-образования под влиянием потребностей бизнеса и предпринимательства // Креативная экономика. – 2012. – № 9 (69). – С. 78-83.

37. Евтихией Н. А. Стандарт умер, да здравствует стандарт. Интервью генерального директора Российской ассоциации бизнес-образования для редакции журнала «Эксперт» // Эксперт. Урал. – 2012. – № 39. – С. 44-45.

38. Евтюгина А. А. Формирование межкультурной компетенции специалиста в области экономики // Научный диалог. – 2013. – № 8 (20). – С. 65-74.

39. Жеребцова Т. А. Процесс институционализации бизнес-образования в России: особенности и проблемы // Научный вестник Уральской академии государственной службы: политология, экономика, социология, право. – 2012. – № 1. [Электронный ресурс]. – URL: <http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2012/01/29/>.

40. Змеев С. И. Андрагогика: Основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207с.

41. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Кемерово, 2005. – 406 с.

42. Зыкова Ю. А. Рейтинги школ бизнеса как фактор формирования рынка / // Бизнес-образование. – 2014. – № 2 (36). – С.69-72.

43. Инновационные формы и форматы бизнес-образования в условиях кризиса. По материалам семинара бизнес-школы «Синергия» и Сити-Бизнес-Скул // Бизнес-образование. – 2016. – № 1 (37). – С. 65-67.

44. Ишмурадова А. М. Формирование иноязычных компетенций студентов технического вуза в проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2008. – 198 с.

45. Казанцева Е. А., Ханин В. Н. Эволютивно-функциональный подход в обучении взрослых. - СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2005. – 96 с.

46. Казанцева Л. В. Речевая компетенция учителя иностранного языка (концепция, моделирование, технология и механизм формирования): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. – Тамбов, 2001. – 412 с.

47. Кайсин Д. В., Кайсина О. С., Конанчук Д. С., Шоптенко В. В. Передний край бизнес-образования: инновации в методах и технологиях / Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. –М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – 400 с.

48. Киреева В. П. Экономические механизмы стимулирования труда профессорско-преподавательского состава вуза (экономическая составляющая об-

разовательной политики вуза) // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 47-55.

49. Ковалев В. А. Формирование и развитие системы бизнес-образования при переходе к инновационному типу экономики: автореф. дис. ... докт. экон. наук: 08.00.05. – Санкт-Петербург, 2011. – 40 с.

50. Корнуэлл Э. Бизнес-образование в условиях экономического кризиса // Бизнес-образование. – 2016. – № 1 (37). – С. 5-8.

51. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Ставрополь, 2009. – 172 с.

52. Кузьминов Я. И. Наши университеты // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 3. – С. 11-14.

53. Лаврова Н. В. Тестирование как средство измерения сформированности коммуникативной компетенции в русском языке как иностранном в сфере профессионального общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1999. – 206 с.

54. Ларина Т. А. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов нелингвистических вузов профессионально ориентированному иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2007. – 230 с.

55. Макаркин Н. П., Томилин О. Б., Бритов А. В. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высших учебных заведений // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5-6. – С. 152-162.

56. Малаева А. В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2012. – 152 с.

57. Маренникова Л. В. Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции менеджеров в комплексе «лицей – вуз»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2008. – 146 с.

58. Мау В. А., Сеферян А. Г. Бизнес-образование на рубеже веков: вызовы времени и тенденции развития // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: «Дело» АНХ, 2009. – 400 с.

59. Меликян А. В. Достижение справедливости в высшем образовании стран ОЭСР // Вестник международных организаций. – 2010. – № 3 (29). – С. 33-44.

60. Михалкина Е., Скачкова Л., Гапоненко Н. Нормирование труда в высших учебных заведениях: анализ норм труда профессорско-преподавательского состава [Электронный ресурс]. – URL: <http://lmart.sfedu.ru/index.php/issledovanie-i-ekspertiza-rynka-ruda/publikatsii-sotrudnikov/33-ffgfh>

61. Мясоедов С. П. Российское бизнес-образование и образовательная реформа // Официальный сайт Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ranepa.ru/files/books/text/sotrudniki/Myasoedov-RABO.pdf/>.

62. Народное образование и культура в СССР: стат. сборник. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 432 с.

63. Низкодубов Г. А. Формирование межкультурной профессионально-деловой коммуникативной компетенции преподавателей неязыковых вузов (английский язык, ФПК): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Томск, 2007. – 215 с.

64. Норкин Г. А. Оптимизация системы стимулирования педагогической и научной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов // Вестник Российской академии естественных наук. – 2012. – № 4. – С. 163-166.

65. Нотман О. В. Коммуникативные модели в сфере бизнес-образования // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2014. – № 45 (282). – С. 47-55.

66. Овчаренко В. П. Компьютерное тестирование как метод оценивания уровня сформированности лингвистической компетенции (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Таганрог, 2007. – 195 с.

67. Озерникова Т. Г., Гайнуллина О. И. Развитие стимулирования труда профессорско-преподавательского состава вузов на основе системы сбалансированных показателей // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права). –

2011. – № 5. – С. 28-32.

68. Орлова Е. С. О новом подходе к измерению иноязычной компетенции // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 4. – С. 21-28.

69. Официальный сайт НАСДОБР. [Электронный ресурс]. – URL: <http://nasdobr.ru/nasdobr/goals/>.

70. Павлов Я. Ю., Кочина С. А. Геймификации в дистанционном обучении // Бизнес-образование. – 2014. – № 2 (36). – С. 73-81.

71. Певзнер М. Н., Петряков П. А. Новое общественное управление в вузах Германии: путь к автономии или утрата академических традиций? // Непрерывное образование. – 2013. – Вып. 3. [Электронный ресурс]. – URL: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2150>

72. Переверзева Е. И., Войцицкая А. Б. Разработка модели компетенций преподавателя ДПО // Бизнес-образование. – 2016. – № 1 (37). – С. 31-34.

73. Подсыпанина Т. Д. Интернационализация и интеграция бизнес-образования: новые возможности обмена знаниями и опытом. По материалам Международной научно-практической конференции РАБО – САМАН – МАБ // Бизнес-образование – 2014. – № 2 (36). – С. 87-92.

74. Полтерович В. М. Институциональные ловушки: есть ли выход? // Общественные науки и современность. – 2004. – № 3. – С. 5-16.

75. Птицына И. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов (на материале изучения японского языка и культуры): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Якутск, 2008. – 214 с.

76. Пушных В. А. Сравнительный анализ организационных культур российского и американского университетов // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 291-306.

77. Райчук Д. Ю. Аудиторная нагрузка ППС в свете мирового опыта // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 105-112.

78. Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. – М.: Дело, 2009. – 400 с.

79. Рынок бизнес-образования в России до 2016 года: возможности, перспективы, прогноз [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rbc.ru/reviews/business-education-2008/chapter1-price.shtml>.

80. Рынок бизнес-образования в России: последние тенденции [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ubo.ru/articles/?cat=129&pub=1404>.

81. Рынок бизнес-тренингов в России: текущее состояние и перспективы развития [Электронный ресурс]. – URL: <http://marketing.rbc.ru/research/562949953437970.shtml>.

82. Сергеева А. А. Новые реалии рынка бизнес-образования России в 2013-2014 годах // Бизнес-образование. – 2014. – № 2 (36). – С. 60-68.

83. Каннинг М., Марков А., Салми Д., Фелден Д. Система управления в секторе высшего образования: сравнительный анализ и возможные варианты стратегии для Российской Федерации : аналитический доклад. – М.: ТоргТраст, 2005. – 86 с.

84. Соболева Н. А. Инвестиции в MBA как способ накопления человеческого, социального и символического капитала // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 229-245.

85. Соколова Я. Ю. Обзор российского рынка бизнес-образования // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 12 (43) – С. 185-189.

86. Стурикова М. В. Формирование дискурсивно-стилистической компетенции у будущих педагогов профессионального обучения // Научный диалог. – 2012. – № 5. – С. 119-130.

87. Султанова И. В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Волгоград, 2007. – 238 с.

88. Томилин О. Б., Барнашова М. И., Томилин О. О. Организационная культура как новый управленческий ресурс стратегического менеджмента // Уни-

верситетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 3. – С. 19-38.

89. Трансформация бизнес-образования в новых реалиях российского рынка труда: по материалам круглого стола Российской ассоциации бизнес-образования и Ассоциации менеджеров России // Бизнес-образование. – 2016. – № 1 (37). – С. 61-65.

90. Турутина Е. Э. Формирование информационной компетенции у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы: дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2008. – 215 с.

91. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы: аналитический доклад. – М.: Логос, 2005. – 540 с.

92. Участие в управлении университетом. – СПб.: Норма, 2016. – 120 с.

93. Филина Т. В. Бизнес-образование: в соответствии с требованиями работодателя // Бизнес-образование. – 2016. – № 1 (37). – С. 50-53.

94. Филина Т. В. Проектирование интегрированной в бизнес модели обучения руководителей // Бизнес-образование. – 2014. – № 2 (36). – С. 26-30.

95. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. – М.: Весь Мир, 2003. – 232 с.

96. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

97. Чельшкова М. Б. Аттестация выпускников вузов в рамках компетентного подхода // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 6 (6). – С. 270-273.

98. Чернышева А. Г. Семиотический подход как теоретико-методологическая основа формирования проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна // Научный диалог. – 2012. – № 10: Педагогика. – С. 80-93.

99. Шабанова М. А. Бизнес-образование в России: особенности нового поколения деловых людей // СОЦИС. – 2009. – № 4. – С. 49-62.

100. Шавандина О. А., Макушева Г. Н. Компетентностный подход в си-

стеме профессионального образования: сущность и оценка // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2011. – № 3. – С. 80-82.

101. Шапенко А. Семь трендов на рынке российского бизнес-образования. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.e-executive.ru/education/mbarus/1975202-sem-trendov-na-rynke-rossiiskogo-biznes-obrazovaniya>.

102. Шаповалов В. Н., Васильева А. А., Зиязетдинова А. И., Парыгина Д. В. Измерение социокультурных компетенций студентов вузов // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 2. – С. 24-28.

103. Шарифулина Д. Р. Формирование социально-реабилитационной компетенции у будущих специалистов социальной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2007. – 164 с.

104. Шашкина М. Б., Шкерина Л. В. Измерение компетенций студентов на основе проблемных педагогических ситуаций // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 4 (22). – С. 201-207.

105. Шкерина Л. В., Литвинцева М. В. Электронный портфолио как средство фиксации образовательных результатов студента и технология оценивания его компетенций // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 2. – С. 123-127.

106. Школы бизнеса с международной аккредитацией. [Электронный ресурс]. – URL: https://mba.su/mezhdunarodnie_akkreditacii/.

107. Шмидт Ю. Д., Новиков А. С., Романова И. М. Анализ востребованности специалистов экономического профиля на региональном рынке труда // Практический маркетинг. – 2011. – № 5. – С. 36-44.

108. Acito F., McDougall P., Smith D. One hundred years of excellence in business education: What have we learned? // Business Horizons. – 2008. – № 51 (1). – Pp. 5-12.

109. Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C., Mas-Colell A., Sapir A. The Governance and Performance of Universities: Evidence from Europe and the US

[Electronic resource] // Economic Policy. – 2010. – № 25 (61). – Pp. 7-59. – URL: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:12502061>

110. Autor D., Levy F., Murnane R. The skill content of recent technological change: an empirical exploration // Harvard College and the Massachusetts Institute of Technology: The quarterly journal of economics, November. – 2003. – Pp. 1279-133.

111. Baker E. L. et al Policy and Validity Prospects for Performance-Based Assessment // American Psychologist. – 1993. – № 48. – Pp. 1210-1218.

112. Doherty B., Meehan J., Richards A. The business case and barriers for responsible management education in business schools // Journal of Management Development. – 2015. – № 34 (1). – Pp. 34-60.

113. Dyllick T. Responsible management education for a sustainable world. The challenges for business schools // Journal of Management Development. – 2015. – № 34 (1). – P. 16-33.

114. Friga P. N., Bettis R. A., Sullivan R. S. Changes in graduate management education and new business school strategies for the 21st century // Academy of Management Learning & Education. – 2003. – № 2 (3). – Pp. 233-249.

115. Gagné R. M. The Conditions of Learning, Holt, Rinehart and Winston. – New York, 1977. – 339 p.

116. Gioia J., Herman R. Career planning for the 21st century // Futurist. – 2005. – № 39 (6). – P. 51-55.

117. Johnstone D. B. Financing Higher Education: Cost-Sharing in International Perspective. – Buffalo, New York, 2006. – P. 292.

118. Klauer K. J. Revision des Erziehungsbegriffs. – Düsseldorf: Schwann, 1973.

119. Linn R. L. Assessments and Accountability // Educational Researcher. – 2000 – Vol. 29. – No. 2. – Pp. 4-16.

120. Luft J., Ingham H. The Johari Window, a Graphic Model of Interpersonal Awareness // Proceedings of the western training laboratory in group development. – Los Angeles: UCL, 1955.

121. Montgomery D., Ramus C. A. Calibrating MBA job preferences for the 21st century // Academy of Management Learning & Education. – 2011. – № 10 (1). – Pp. 9-26.
122. Notman O. Organising the effective interaction in the field of management education: the experience from action research // The 9th International Days of Statistics and Economics. Conference Proceedings. September 10–12, – 2015; Prague, Czech Republic. – Pp. 201-209.
123. Pfeffer J., Fong C. T. The end of business schools? Less success than meets the eye // Academy of Management Learning & Education. – 2002. – № 1 (1). – Pp. 78-95.
124. Pietrzyk U. The Relationship Between Work and Experience of Competence // Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. – 2001. – Vol. 45, ed. 1. – Pp. 2-14.
125. Sigurjonsson T. O., Arnardottir A. A., Vaiman V., Rikhardsson P. Managers' Views on Ethics Education in Business Schools: An Empirical Study // Journal of Business Ethics. – 2015. – № 130 (1). – Pp. 1-13.
126. Straka G. A. Measurement and evaluation of competence. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
127. Straka G. A., Macke G. Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. – Münster, Waxmann, 2002.
128. Wilson R. A., Briscoe G. The Impact of Human Capital on Economic Growth: a Review / In Descy, P. and Tessaring, M. (eds.) // Impact of education and training, Cedefop Reference series, 54. – Luxembourg, 2004.
129. Wolf A. Competence-based assessment, Open University Press, Buckingham. 1995 [Electronic resource] – URL:<http://www.national-training.com/library/6-Wolf-report-on-competence-based-assessment.pdf>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Индикаторы измерения преподавательского труда

(по результатам анализа существующих систем стимулирования труда ППС)

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
Образовательная деятельность	Индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя	Повышение квалификации преподавателя	<ul style="list-style-type: none"> – стажировка в зарубежных исследовательских организациях и вузах – прохождение переподготовки (курсов повышения квалификации) для реализации новых востребованных программ с предоставлением отчета, курс – участие преподавателей в проектах и конкурсах, направленных на формирование их профессиональных и социально-психологических компетенций 	событие
		Сопровождение учебного процесса	<ul style="list-style-type: none"> – применение дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ – поддержание в актуальном состоянии материалов по дисциплине в информационной образовательной среде – разработка и применение интерактивных образовательных технологий – разработка и применение инновационных продуктов и методов обучения – разработка и участие преподавателя в проектах, обеспечивающих социально-профессиональные коммуникации: – проекты со школами, средними профессиональными учебными заведениями – проекты с высшими учебными заведениями – проекты с потенциальными работодателями 	факт, подтвержденный руководителем

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
		Участие в разработке системы общественной отчетности	– ведение сайтов, блогов, живых журналов; – ведение отдельных рубрик в СМИ; – руководство группами в социальных сетях; – участие в круглых столах, встречах и др. с докладами, презентациями в профессиональных сообществах, ассоциациях	один вид отчетности
		Награды	– получение преподавателем наград, поощрений, грамот от органов власти, бизнеса, общественных организаций, вузов, институтов, профессиональных сообществ	награда, подтвержденная документом
	Индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя	Продукты деятельности по подготовке учебных изданий, комплектов материалов	– изданный учебник, учебное пособие с грифом; – изданные методические рекомендации, дидактические тесты и др.; – разработанная преподавателем новая программа дополнительного профессионального образования; – подготовленный учебный курс, читаемый преподавателем на иностранном языке (кроме преподавателей иностранных языков).	продукт: издание (у.и.л.) или комплект материалов
		Продуктивная научная работа со студентами	– руководство студентами или магистрантами, получившими награды за научные работы и инновационные разработки в конкурсах, за участие в выставках результатов практических научных разработок; – руководство студентами или магистрантами, получившими награды за участие в олимпиадах;	документ: копия наградного документа студента или акт внедрения

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
			– внедрение инновационных разработок студентов, магистрантов, аспирантов на кафедре, в институте, в подразделении университета под руководством преподавателя	
Воспитательная деятельность	Индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя	Участие в организационно-воспитательной деятельности	– кураторство; – участие в организации культурно-воспитательных мероприятий, проводимых университетом или его подразделением (соревнования, выставки, эстафеты, студенческие КВН и др.) в качестве члена оргкомитета, в составе жюри и т. д.	факт, подтвержденный руководителем или приказом
		Наставничество	– руководство студентами или магистрантами, принявшими участие в спортивных соревнованиях или творческих конкурсах	копия сертификата участника-студента
	Индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя	Организационная деятельность, имеющая результатом пакет наград для студентов	– разработанное, организованное, проведенное преподавателем культурно-воспитательное мероприятие для студентов (конкурс, соревнование, выставка, эстафета, КВН и др.);	мероприятие
		Продуктивное наставничество, индивидуальная	– руководство студентами или магистрантами, получившими награды за участие в спортивных соревнованиях или творческих конкурсах	копия наградного документа студента

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
		подготовка студентов		
Научно-исследовательская деятельность	Индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя	Участие в работе органов научного контроля	– выполнение обязанностей председателя диссертационных советов; – выполнение обязанностей ученого секретаря диссертационных советов; – выполнение обязанностей члена диссертационных советов	участие в заседании
		Участие в работе научных сообществ	– участие в редколлегиях зарубежных журналов, входящих в Scopus и Web of Science: – участие в работе конференций, конгрессов, круглых столов, вебинаров	подтвержденный факт участия
		Деятельность по закреплению авторских прав на научный продукт	– направление в Роспатент заявки на изобретение	заявка
		Научное наставничество	– руководство студентами, магистрантами и аспирантами в проектах, конференциях, конкурсах и выставках любого уровня с научными работами и инновационными разработками	научная работа
		Организация научной деятельности студентов	– организация НИР со студентами по научному направлению кафедры (СНО, научные кружки, лаборатории)	кружок, СНО, лаборатория

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
Научно-исследовательская деятельность	Индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя	Результативное повышение научной квалификации	<ul style="list-style-type: none"> – защита кандидатской диссертации – защита докторской диссертации – получение звания – получение международного сертификата, подтверждающего уровень владения иностранным языком – получение международного сертификата, подтверждающего уровень владения методикой преподавания иностранных языков 	документ: подтверждение присвоения научной степени, звания, уровня владения языком
		Представление научному сообществу и закрепление результатов научной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – подтверждение в Роспатент заявки на изобретение – издание монографии, справочника, словаря, у.и.л. в зависимости от доли участия – публикация научных статей в изданиях Scopus, Web of Science и др., у.и.л. в зависимости от доли участия – публикация научных статей в изданиях ВАК, РИНЦ, у.и.л. в зависимости от доли участия – публикация научных статей в прочих сборниках научных трудов, у.и.л. в зависимости от доли участия – публикация в сборнике тезисов конференции, шт. 	документ, у.и.л., шт.
		Организация работы по установлению научных	– разработанное, организованное, проведенное преподавателем научное мероприятие (конференция, конгресс, симпозиум, семинар, научная выставка, круглый стол, конкурс научных работ и др.);	доля участия

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
		контактов и представлению учеными результатов исследований	– подготовленный и изданный сборник научных трудов; – разработанное, организованное, проведенное преподавателем научное мероприятие для студентов (конференция, конгресс, симпозиум, семинар, научная выставка, круглый стол, конкурс научных работ и др.)	
		Продуктивное научное наставничество	– подготовка научным руководителем кандидата наук; – руководство студентами, магистрантами и аспирантами в проектах, конференциях, конкурсах и выставках любого уровня с научными работами и инновационными разработками, отмеченными наградами или премиями, стипендиями	копия наградного документа
Деятельность по привлечению финансовых активов	Индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя		– подготовка и направление в фонды (РГНФ, РФФИ, РНФ и др.) заявок на гранты, контракты;	заявка

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
Индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя			<ul style="list-style-type: none"> – руководство НИР (по грантам, проектам, программам) и их исполнение; – руководство финансируемыми международными научными и образовательными проектами и их исполнение – привлечение внешних ресурсов в университет, институт (безвозмездные взносы, спонсорская помощь) 	сумма привлеченных средств (в зависимости от доли участия)

Характеристики видов деятельности, учитываемых программой стимулирования преподавательского труда
в Уральском федеральном университете в 2015 г.

Виды деятельности	Число преподавателей, проявивших активность в данном виде деятельности	Удельный вес данного вида деятельности в общем числе активностей преподавателей института, %	Суммарное количество баллов, набранное преподавателями за данный вид деятельности	Удельный вес баллов, данного вида деятельности в общем объеме набранных преподавателями баллов, %
Обеспечение проведения промежуточной аттестации (зачет, экзамен) по учебной дисциплине в форме независимой оценки результатов обучения студентов	4	1,1	611,5	0,9
Достижение результатов независимой оценки в учебной группе при проведении промежуточной аттестации (зачет, экзамен)	18	5,0	4650,0	6,7
Выпуск учебника	1	0,3	500,0	0,7
Выпуск учебного пособия	21	5,9	2810,9	4,0
Разработка и реализация новой программы дополнительного профессионального образования	13	3,6	300,0	0,4
Реализация программы ДПО	0	0,0	0,0	0,0

Виды деятельности	Число преподавателей, проявивших активность в данном виде деятельности	Удельный вес данного вида деятельности в общем числе активностей преподавателей института, %	Суммарное количество баллов, набранное преподавателями за данный вид деятельности	Удельный вес баллов, данного вида деятельности в общем объеме набранных преподавателями баллов, %
Передача автором Университету прав на использование электронного образовательного ресурса	7	2,0	3600,0	5,2
Проведение полного цикла занятий по дисциплине с применением дистанционных образовательных технологий	23	6,4	11800,0	16,9
Активное использование электронной информационно-образовательной среды	16	4,5	11200,0	16,0
Получение международного сертификата, подтверждающего уровень владения методикой преподавания иностранных языков (только для преподавателей кафедр иностранных языков)	0	0,0	0,0	0,0
Получение международного сертификата, подтверждающие уровень владения иностранным языком (кроме преподавателей кафедр иностранного языка)	4	1,1	550,0	0,8

Виды деятельности	Число преподавателей, проявивших активность в данном виде деятельности	Удельный вес данного вида деятельности в общем числе активностей преподавателей института, %	Суммарное количество баллов, набранное преподавателями за данный вид деятельности	Удельный вес баллов, данного вида деятельности в общем объеме набранных преподавателями баллов, %
Проведение лекций и занятий на иностранном языке	6	1,7	3200,0	4,6
Руководство выпускной квалификационной работой иностранного студента	6	1,7	1200,0	1,7
Научному руководителю российского магистранта за размещение диссертации	7	2,0	270,0	0,4
Защита кандидатской диссертации (учитывается по году утверждения ВАК)	1	0,3	200,0	0,3
Получение диплома PhD	0	0,0	0,0	0,0
Подтверждение (верификация) в зарубежном университете ученой степени, полученной в российских образовательных и научных организациях	0	0,0	0,0	0,0
Научному руководителю за подготовку кандидата наук	2	0,6	900,0	1,3
Издание монографии или справочника (словаря и т.п.)	25	7,0	11002,0	15,8

Виды деятельности	Число преподавателей, проявивших активность в данном виде деятельности	Удельный вес данного вида деятельности в общем числе активностей преподавателей института, %	Суммарное количество баллов, набранное преподавателями за данный вид деятельности	Удельный вес баллов, данного вида деятельности в общем объеме набранных преподавателями баллов, %
Публикация, ассоциированная с профилем УрФУ в Научной электронной библиотеке eLIBRARY в изданиях, входящих в перечень ВАК РФ (кроме учтенных в стимулировании публикаций в зарубежных научных изданиях в соответствии с Временным порядком)	43	12,0	5485,0	7,9
Опубликованные тезисы конференций (только для молодых НПП до 35 лет)	16	4,5	785,0	1,1
Организация конференций, симпозиумов и выставок	28	7,8	1600,0	2,3
Руководителям хоздоговорных НИР и ОКР	23	6,4	4333,0	6,2
Руководителю финансируемых международных научных и образовательных проектов	2	0,6	1000,0	1,4
Выполнение обязанностей председателя Диссертационных советов УрФУ	0	0,0	0,0	0,0

Виды деятельности	Число преподавателей, проявивших активность в данном виде деятельности	Удельный вес данного вида деятельности в общем числе активностей преподавателей института, %	Суммарное количество баллов, набранное преподавателями за данный вид деятельности	Удельный вес баллов, данного вида деятельности в общем объеме набранных преподавателями баллов, %
Выполнение обязанностей ученого секретаря Диссертационных советов УрФУ	0	0,0	0,0	0,0
Выполнение обязанностей члена Диссертационных советов УрФУ	7	2,0	360,00	0,5
Направление заявки на изобретение, полезную модель, программу ЭВМ	0	0,0	0,0	0,0
Руководителю студентов или аспирантов УрФУ, получивших награды за научные работы и инновационные разработки	20	5,6	1500,0	2,1
Руководителю студентов или аспирантов УрФУ, получивших награды за участие в олимпиадах	8	2,2	140,0	0,2
Руководителю-тренеру студентов или аспирантов УрФУ, получивших награды за участие в спортивных соревнованиях и т.д.	0	0,0	0,0	0,0
Наличие личной странички на русском и английском языках на сайте университета	48	13,4	2400,0	3,4

Виды деятельности	Число преподавателей, проявивших активность в данном виде деятельности	Удельный вес данного вида деятельности в общем числе активностей преподавателей института, %	Суммарное количество баллов, набранное преподавателями за данный вид деятельности	Удельный вес баллов, данного вида деятельности в общем объеме набранных преподавателями баллов, %
Участие в редколлегиях зарубежных журналов	0	0,0	0,0	0,0
Число аттестованных аспирантов (соискателей) или магистрантов (для профессоров и заведующих кафедрой)	12	3,4	57,0	0,1

Индикаторы измерения преподавательского труда и их балльное выражение

Блок	Показатель (индикатор)	Значение, баллы
Деятельность в области научного менеджмента	1. Защита диссертации	$max = 300$ канд. наук = 100 доктор наук = 300
	2. Подготовка научным руководителем (научным консультантом) кандидата (доктора) наук	$max = 50n + 100n$, где n – количество диссертантов: 1 канд. наук = 50, 1 доктор наук = 100
	3. Руководство подготовкой работ студентов или магистрантов для их участия в научных конференциях, конгрессах, симпозиумах (с подтверждением в виде копии публикаций студентов и/или сертификатов участников, в том числе при условии соавторства, и общего списка студенческих работ)	$max = 5n$, где n – количество подготовленных работ
	4. Привлечение инвестиций в виде грантов, госконтрактов на выполнение научных работ	$max = 40n$, где n – количество поддержанных заявок (выполненных грантов)
	5. Издание рецензируемой монографии с присвоенным ISBN	$max = 40n$, где n – количество монографий
	6. Публикации в научных изданиях Scopus, Web of Science	$max = 40n$, где n – количество публикаций (при соавторстве – доля участия: 0,5 и т. д.)
	7. Количество цитирований в Scopus, Web of Science	$max = 20n$, где n – количество цитирований
	8. Индекс Хирша в Scopus, Web of Science	$max = 40n$, где n – индекс Хирша

Блок	Показатель (индикатор)	Значение, баллы
	9. Публикации в научных изданиях ВАК, РИНЦ (статьи)	$max = 10n$, где n – количество публикаций (при соавторстве – доля участия: 0,5 и т. д.)
	10. Количество цитирований в РИНЦ	$max = 5n$, где n – количество цитирований
	11. Индекс Хирша в РИНЦ	$max = 20n$, где n – индекс Хирша
Деятельность в области научного менеджмента	12. Публикация научных статей и тезисов в прочих изданиях, сборниках научных трудов (не РИНЦ)	$max = 3n$, где n – количество публикаций (при соавторстве – доля участия: 0,5 и т. д.)
	13. Очное участие в работе конференций, конгрессов, симпозиумов	$max = 5n$, где n – количество мероприятий
	14. Подтверждение в Роспатент заявки на изобретение	$max = 20n$, где n – количество подтвержденных заявок
	15. Участие в организации научного мероприятия (конференции, конгресса, симпозиума, семинара, научной выставки, круглого стола) в составе оргкомитета, комиссии	$max = 5n$, где n – количество мероприятий
	16. Участие в подготовке сборников научных трудов РИНЦ в качестве редактора	$max = 20n$, где n – количество выпусков

Блок	Показатель (индикатор)	Значение, баллы
	17. Участие в системе аттестации кадров высшей квалификации в качестве члена диссертационного совета или экспертного совета ВАК	$max = 20n + 40n$, где n – количество советов в дис. советах = 20 в советах ВАК = 40
	18. Участие в экспертной работе в качестве рецензента и / или оппонента при аттестации кадров высшей квалификации	$max = 10n$, где n – количество рецензий
	19. Участие в редколлегиях журналов, входящих в Scopus, Web of Science	$max = 30n$, где n – количество редколлегий
	20. Получение сертификата академического английского языка	$max = 30n$, где n – количество сертификатов
Деятельность в области организационно-менеджмента образовательного процесса	1. Получение звания доцента, профессора	$max = 200$
	2. Освоение курса иностранного языка с получением документа, подтверждающего сертификационный уровень владения для преподавания на иностранном языке	$max = 40n$, где n – количество документов, подтверждающих сертификационные уровни
	3. Повышение квалификации в области профессиональной деятельности	$max = 10n$, где n – количество документов о повышении квалификации
	4. Издание учебных пособий, учебников, справочников, словарей	$max = 40n$, где n – количество изданий, включая переиздания (при соавторстве – доля участия: 0,5 и т. д.)

Блок	Показатель (индикатор)	Значение, баллы
Деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций	5. Издание учебно-методических и дидактических разработок (технологические карты БРС, КИМ, методические рекомендации, материалы для практических занятий, рабочие программы дисциплин, дидактические тесты и др.)	$max = 5n$, где n – количество изданий
	6. Разработанная преподавателем и утвержденная программа дополнительного профессионального образования	$max = 10n$, где n – количество программ
	7. Участие в разработке модульных ОПОП вуза	$max = 5n$, где n – количество ОПОП
	8. Подготовленный учебный курс (кроме курсов иностранного языка), читаемый на иностранном языке	$max = 30n$, где n – количество курсов
	9. Подготовленный учебный курс для сетевого взаимодействия вуза и/или дистанционного обучения	$max = 20n$, где n – количество курсов
Деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций	1. Стажировка в другом вузе, научной организации	$max = 20n$, где n – количество стажировок
	2. Стажировка за рубежом	$max = 50n$, где n – количество стажировок
	3. Участие в конкурсах профессионального мастерства	$max = 20n$, где n – количество конкурсов
	4. Признаки профессионального признания (получение преподавателем наград, поощрений, грамот от органов власти, бизнеса, общественных организаций, профессиональных сообществ)	$max = 5n$, где n – количество наград
	5. Участие в организации внешних студенческих мероприятий, проводимых университетом или его подразделением (соревнования, выставки, эстафеты, студенческие КВН и др.) в качестве члена оргкомитета	$max = 30n$, где n – количество мероприятий

Блок	Показатель (индикатор)	Значение, баллы
	или комиссии	
	6. Участие в организации внутренних студенческих мероприятий, проводимых университетом или его подразделением (соревнования, выставки, эстафеты, студенческие КВН и др.) в качестве члена оргкомитета или комиссии	$max = 10n$, где n – количество мероприятий
	7. Руководство студентами или магистрантами, получившими награды за участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях и других мероприятиях регионального и международного уровней	$max = 3n$, где n – количество наград
	8. Развитие системы социальных интернет-коммуникаций	$max = 5n$, где n – количество контентов – ведение сайтов, блогов; – ведение отдельных рубрик в СМИ; – руководство группами в социальных сетях
	9. Участие в привлечении потенциальных работодателей к планированию учебного процесса и оценке его результатов	$max = 15n$, где n – количество организаций-работодателей

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	6
1.1. Тренды и вызовы высшей школы в России	6
1.2. Изменение условий преподавательского труда в современной высшей школе	10
1.3. Изменение содержания преподавательского труда в российских университетах	16
2. АКАДЕМИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ И АВТОНОМИЯ: РОЛЬ И ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	49
2.1. Целевые установки университетов и автономия	49
2.2. Академическое управление и автономия: концептуальные подходы	51
2.3. Автономия и академическое управление: состояние и направления трансформации	58
2.4. Автономия и академическое управление: механизмы реализации	67
3. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ТРУДА: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ	80
3.1. Системы оценки результативности преподавательского труда в российских вузах: значение и реализация	80
3.2. Анализ результативности преподавательского труда в подразделении Уральского федерального университета	86
4. ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ ТРУД В СФЕРЕ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ: СПЕЦИФИКА И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ	103
4.1. Российское бизнес-образование на современном этапе	103
4.2. Содержание и функции преподавательского труда в сфере	

бизнес-образования	113
4.3. Компетентностные требования к качеству преподавательской деятельности и критерии оценки эффективности преподавательского труда в сфере бизнес-образования	123
5. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ТРУДА: МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ	138
5.1. Факторы актуализации исследования взаимосвязи результативности преподавательского труда и уровня развития компетенций студентов	138
5.2. Методика анализа результативности преподавательского труда	145
5.3. Методика оценки уровня сформированности компетенций студентов вуза как результата преподавательского труда	150
5.4. Формирование компетенций в системе профессиональной подготовки на уровне высшего образования: анализ и оптимизация на примере Российского государственного профессионально-педагогического университета	158
Заключение	171
Библиографические ссылки	174
Приложения	187

Научное издание

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ ТРУД В СОВРЕМЕННОЙ
РОССИИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ОЦЕНКИ**

Монография

Авторы:

Багирова Анна Петровна

Клюев Алексей Константинович

Нотман Ольга Валерьевна

Шубат Оксана Михайловна

Щербина Елена Юрьевна

Яшин Александр Александрович

Ответственный за выпуск *С. В. Кульпин*

Редактор *Е. В. Кеммет*

Компьютерная верстка *Е. В. Кеммет*

Подписано в печать 08.12.16
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Уч.-изд. л. 7,7. Усл. печ. л. 12,09 п.л. Тираж 500 экз. Заказ 96

Издательство Уральского университета
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

Отпечатано в типографии ИГУП УрФУ
620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 13Б
Тел.: + 7 (343) 371-10-03, 371-56-04
Факс: +7 (343) 371-56-04
E-mail: igup@urfu.ru